Politique d'évaluation des apprentissages

Formation générale des jeunes

Formation générale des adultes

Formation professionnelle

Décroche tes rêves

Québec

2007-01280/

Avertissement

Pour faciliter la consultation à l'écran, les pages blanches du document imprimé (qui correspondent aux pages ii, vi, 2, 4, 8, 12, 28, 36, 38 et 50) ont été retirées de la version PDF. On ne s'inquiétera donc pas de leur absence si on imprime le document.

La pagination du fichier PDF est ainsi demeurée en tous points conforme à celle de l'original.

Politique d'évaluation des apprentissages

Formation générale des jeunes

Formation générale des adultes

Formation professionnelle

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2003 — 03-00062

ISBN 2-550-41407-1
Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2003

Une évaluation des apprentissages au service de l'élève

Le gouvernement du Québec entend recentrer le système d'éducation sur sa raison d'être, les élèves. Dans cet esprit, je suis heureux de présenter la *Politique d'évaluation des apprentissages*, particulièrement parce qu'elle nous convie à mieux exploiter l'évaluation pour la mettre au service de l'élève. Tout en respectant les spécificités de chaque secteur, la Politique présente une vision unifiée de l'évaluation des apprentissages pour la formation générale des jeunes, la formation générale des adultes et la formation professionnelle.

Les orientations et balises présentées dans cette politique permettent aux enseignantes et aux enseignants, ainsi qu'au milieu éducatif en général, d'avoir la même compréhension des assises d'une évaluation renouvelée. Elles permettent aussi aux parents de comprendre pourquoi et comment leurs enfants sont évalués à l'école.

La Politique favorise une évaluation encore plus intégrée à l'action pédagogique. Cette évaluation concourt au développement du plein potentiel de l'élève, permet d'offrir une vision globale de son cheminement et contribue à reconnaître ses compétences. Elle est essentielle pour l'aider à mieux apprendre.

Déjà, des écoles et des centres utilisent des méthodes d'évaluation bien adaptées. La Politique vise d'abord à consolider et à généraliser ces pratiques. Elle invite aussi à emprunter de nouvelles avenues pour tenir compte, entre autres, d'une réforme qui met l'accent sur le développement de compétences.

Afin d'en assurer le succès, la Politique est accompagnée d'un plan de mise en œuvre qui décrit les engagements du ministère de l'Éducation pour aider les milieux scolaires à relever l'important défi d'une évaluation qui soutient l'apprentissage.

J'invite les enseignantes, les enseignants et tous les acteurs de l'éducation à s'approprier les orientations de la *Politique d'évaluation des apprentissages*. C'est ainsi qu'elle jouera pleinement son rôle, soit de contribuer à la réussite des élèves. Elle constituera alors un nouveau point d'appui pour aider les jeunes et les adultes à décrocher leurs rêves.

Le ministre de l'Éducation,

PIERRE REID

Table des matières

INTRODUCTION 1

PREMIÈRE PARTIE : UNE VISION COMMUNE DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES 3

Chapitre 1 : L'exposé de la situation 5

1.1 La nécessité d'une politique d'évaluation des apprentissages 5
1.2 Les objectifs de la *Politique d'évaluation des apprentissages* 6
1.3 Le champ d'application et les destinataires de la *Politique d'évaluation des apprentissages* 6

Chapitre 2 : Les valeurs 9

2.1 Les valeurs fondamentales 9
2.2 Les valeurs instrumentales 10

Chapitre 3 : Les orientations de l'évaluation 13

Chapitre 4 : Les fonctions et le processus relatifs à l'évaluation 29

4.1 Les fonctions de l'évaluation 29
4.2 Le processus d'évaluation 32

DEUXIÈME PARTIE : LES ÉLÉMENTS DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES PROPRES À CHACUN DES TROIS SECTEURS DE FORMATION 37

Chapitre 5 : L'évaluation des apprentissages à la formation générale des jeunes 39

5.1 Le contexte historique 39
5.2 Les applications spécifiques des orientations 40
5.2.1 Les aspects généraux 41
5.2.2 La sanction des études 42
5.2.3 L'instrumentation pour l'évaluation des apprentissages 45
5.2.4 La communication des résultats 46
5.2.5 La reconnaissance des apprentissages 48

Chapitre 6 : L'évaluation des apprentissages à la formation générale des adultes 51

6.1 Le contexte historique 51
6.2 Les applications spécifiques des orientations 52
6.2.1 Les aspects généraux 52
6.2.2 La sanction des études 54
6.2.3 L'instrumentation pour l'évaluation des apprentissages 55
6.2.4 La communication des résultats 55
6.2.5 La reconnaissance des acquis extrascolaires 56

Chapitre 7 : L'évaluation des apprentissages à la formation professionnelle 59

7.1 Le contexte historique 59
7.2 Les applications spécifiques des orientations 61
7.2.1 Les aspects généraux 61
7.2.2 La sanction des études 63
7.2.3 L'instrumentation pour l'évaluation des apprentissages 65
7.2.4 La communication des résultats 66
7.2.5 La reconnaissance des acquis 67

CONCLUSION 68

Introduction

Depuis quelques annees, le ministere de l'Education a entrepris d'importantes reformes en formation generale des jeunes et des adultes. En formation professionnelle, la réforme implantee en 1986 s'applique toujours. Ces reformes visent essentiellement à assurer la reussite du plus grand nombre d'eleves. La refonte du curriculum, qui en est un élement central, a amené des changements importants aux caracteristiques des formations en ce qui concerne tant les contenus que l'organisation scolaire. Comme composante essentielle du curriculum, l'evaluation des apprentissages est aussi touchee. Ces reformes sont accompagnees de modifications sur les plans legal et réglementaire. En particulier, la Loi sur l'instruction publique reconnait un pouvoir accru aux principaux acteurs de l'ecole et des centres. En meme temps, le ministere de l'Education a adopté la *Politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de la formation continue*, la politique intitulee *Une ecole adaptee à tous ses eleves* et la *Politique d'integration scolaire et d'education interculturelle*.

C'est dans la foulee de ces changements que le ministere de l'Education adopte la presente *Politique d'evaluation des apprentissages*. Celle-ci vise a preciser la vision ministérielle en ce domaine ; elle est essentielle pour camper l'evaluation des apprentissages dans une perspective de reussite éducative pour tous. La vision ministerielle de l'evaluation des apprentissages s'inscrit dans une evolution des pratiques d'enseignement et d'evaluation deja amorcée dans l'ensemble du milieu éducatif.

La presente Politique est le reflet d'un consensus de tous ceux que l'evaluation des apprentissages touche ; elle est le fruit de nombreuses consultations aupres des partenaires du Ministere. Elle presente d'abord les raisons qui justifient un renouvellement de la politique datant de 1981, les objectifs poursuivis et le champ d'application. Elle etablit ensuite une vision commune de l'evaluation des apprentissages à laquelle adherent la formation generale des jeunes, la formation générale des adultes et la formation professionnelle. Cette vision se traduit par les valeurs et les orientations retenues ainsi que par les fonctions et le processus d'evaluation. Enfin, les caracteristiques de l'evaluation particulieres à chacun des secteurs de formation y sont presentees afin de tenir compte des besoins des eleves et des partenaires.

Par ailleurs, l'implantation de la *Politique d'evaluation des apprentissages* ne saurait être assuree sans que l'on ait recours a un ensemble de moyens pour la soutenir. C'est pourquoi elle est accompagnée d'un plan de mise en œuvre qui traite de l'ensemble des strategies et des mesures que le Ministere entend retenir pour l'application de cette Politique. Ces stratégies et ces mesures tiennent compte de preoccupations et de besoins exprimés par de nombreuses personnes et organismes consultes sur le projet de politique. L'aide et le soutien aux milieux éducatifs sont des elements majeurs du Plan de mise en œuvre. D'autres strategies precisent les changements que le Ministere apportera aux reglements et a l'environnement administratif et technologique. Ce plan indique aussi les moyens qui seront pris par le Ministere pour s'assurer de la prise en compte de la Politique par ses partenaires, de son implantation efficace et de sa mise à jour reguliere.

UNE VISION COMMUNE DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives.

L'évaluation porte sur les apprentissages prévus aux programmes de la formation générale des jeunes, de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle. Les apprentissages sont décrits sous forme de compétences à développer. Les définitions de la compétence varient un peu selon les secteurs de formation, mais comportent des éléments communs. La compétence est entendue comme la capacité à réaliser des activités ou des tâches en utilisant des ressources variées : connaissances, habiletés, stratégies, techniques, attitudes et perceptions. Ainsi, dans la présente Politique, l'évaluation des compétences englobe toutes ces ressources.

L'adoption de la *Politique d'évaluation des apprentissages* par le ministère de l'Éducation révèle sa volonté de faire connaître officiellement sa vision de l'évaluation commune à la formation générale des jeunes, à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle. Cette vision, qui repose sur une conception globale de l'évaluation des apprentissages, s'apparente à la mission de l'école québécoise qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier. Il est donc important, de présenter, dans cette première partie, les valeurs, les orientations ainsi que certaines caractéristiques de l'évaluation qui servent de balises aux trois secteurs de formation.

Chapitre 1 : L'exposé de la situation

1.1 La nécessité d'une politique d'évaluation des apprentissages

Une politique unifiée : une conception globale de l'évaluation et des caractéristiques propres à chacun des secteurs de formation

Jusqu'à la publication de cette politique, il n'existait pas de document présentant une vision ministérielle unifiée de l'évaluation des apprentissages aux trois secteurs de formation : formation générale des jeunes, formation générale des adultes et formation professionnelle. Au fil des ans, des écrits en ont fait état pour des effectifs particuliers ou pour l'un ou l'autre des secteurs de formation. En 1981, la *Politique générale d'évaluation pédagogique*, qui concerne uniquement la formation générale des jeunes, était adoptée. À la formation professionnelle, dans la foulée de la réforme de 1986, plusieurs documents sur l'évaluation des apprentissages sont mis à la disposition des milieux scolaires, dont le *Guide général d'évaluation*. Dans la Politique de l'adaptation scolaire introduite en 2000, *Une école adaptée à tous ses élèves*, on énonce une orientation générale et six voies d'action dont l'une en vue d'évaluer la réussite éducative des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Au cours des dix dernières années, des fascicules et des documents d'information sur l'évaluation des apprentissages à l'éducation des adultes sont aussi publiés, dont les *Acquis scolaires* et le *Guide d'élaboration des instruments d'évaluation sommative à l'éducation des adultes*. Plus récemment, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* traite de la reconnaissance des acquis. Dans tous ces documents, l'évaluation des apprentissages y est abordée selon des perspectives propres aux différents contextes, sans faire nécessairement ressortir la philosophie commune sur laquelle elles s'appuient. Par la présente Politique, le ministère de l'Éducation traduit la nécessité d'une évaluation des apprentissages qui se fonde sur une même conception globale, mais qui tient aussi compte des particularités de l'évaluation des apprentissages de chacun des secteurs de formation et des autres ordres d'enseignement.

Une évaluation qui tient compte des changements au curriculum

Des raisons supplémentaires militent également en faveur de l'adoption d'une politique d'évaluation des apprentissages. Elles ont trait aux changements introduits successivement dans le curriculum de chacun des secteurs pour exprimer leur conception de la formation et de l'apprentissage. Les programmes de formation des jeunes et des adultes, et les programmes d'études de la formation professionnelle sont désormais axés sur le développement des compétences. Ces changements ont des effets multiples sur l'évaluation des apprentissages, notamment celui de passer à une évaluation basée sur les compétences.

Une évaluation qui tient compte des changements sur le plan organisationnel et légal

L'introduction au secteur des jeunes d'une organisation de la formation par cycles a aussi des conséquences sur l'évaluation des apprentissages. De plus, la Loi sur l'instruction publique a accru considérablement l'autonomie de l'école, du centre de formation professionnelle et du centre d'éducation des adultes pour ce qui est de leurs choix en vue d'adapter l'évaluation à la réalité de leur milieu respectif. Des balises sont donc nécessaires pour soutenir le personnel scolaire et pour assurer la qualité des pratiques évaluatives.

L'evolution des approches evaluatives

Finalement, il faut rappeler que les fondements theoriques des approches evaluatives ont beaucoup evolue depuis quelques annees. D'ailleurs, dans les differents systemes d'education, on vise le renouvellement des pratiques à la lumiere de cette evolution. Le Quebec se rallie à ce mouvement.

Bien qu'il soit justifie d'adapter les pratiques evaluatives en raison d'elements contextuels divers, celles-ci demeurent en continuite avec la vision de l'evaluation des apprentissages precisee dans la Politique de 1981, notamment en reiterant l'importance de l'evaluation en cours d'apprentissage. La presente Politique prend donc appui sur ce qui se fait deja dans plusieurs milieux scolaires et invite à une amelioration constante des pratiques en la matiere.

1.2 Les objectifs de la *Politique d'evaluation des apprentissages*

En adoptant une politique d'evaluation des apprentissages, le ministere de l'Education poursuit les objectifs qui suivent.

Preciser la vision ministerielle de l'evaluation des apprentissages en presentant :

- les elements communs aux secteurs de la formation generale des jeunes, de la formation generale des adultes et de la formation professionnelle, notamment les valeurs, les orientations et des assises conceptuelles ;
- les caracteristiques de l'evaluation des apprentissages propres à chacun des trois secteurs de formation.

Clarifier les responsabilites des personnes qui agissent en evaluation.

1.3 Le champ d'application et les destinataires de la *Politique d'evaluation des apprentissages*

La Politique s'applique aux secteurs de la formation generale des jeunes, de la formation generale des adultes et de la formation professionnelle. Elle concerne tous les eleves quels que soient leurs besoins particuliers, leurs capacites (eleves handicapes, eleves à risque ou en difficulte) et les lieux ou ils ont recu leur formation (ecole, domicile, entreprise, etc.). Les apprentissages vises sont ceux determines dans les programmes de formation des jeunes et des adultes et dans les programmes d'etudes de la formation professionnelle.

Elle touche l'evaluation dans toutes ses composantes : l'evaluation en cours et à la fin d'une formation, l'evaluation aux fins de la sanction des etudes et de la reconnaissance des acquis. Bien que la presente Politique porte essentiellement sur l'evaluation des apprentissages, elle aborde de maniere succincte la question de l'evaluation en vue de la regulation du systeme educatif.

La presente Politique est destinee en premier lieu aux personnes et aux organismes qui interviennent en evaluation et dont les responsabilites sont explicitees dans le cadre juridique. Elle guide aussi les actions de ceux qui interviennent aupres des eleves recevant leur formation en dehors de l'ecole, en tout ou en partie.

Dans ce dernier cas, afin de baliser leurs actions en evaluation, des precisions sont fournies dans quelques passages de la presente Politique, notamment dans la sixième orientation.

La Politique a aussi un rôle important d'information à jouer aupres des eleves des trois secteurs de formation, des parents des eleves – si ceux-ci sont mineurs – et des conseils d'etablissement. Elle interpelle aussi les responsables et le personnel enseignant des milieux collegial et universitaire qui recoivent les diplomes du secondaire. Tous ceux qui assurent la formation initiale et continue du personnel scolaire sont egalement touches par la presente Politique. Enfin, les conseils d'administration des etablissements d'enseignement prives et les organismes qui contribuent à la mission des etablissements ou à la realisation de certains programmes de formation peuvent y trouver l'information dont ils ont besoin.

Chapitre 2: Les valeurs

Les valeurs comme assise d'une evaluation de qualite

Les valeurs retenues dans la presente Politique ont fait l'objet d'un consensus. Elles sont d'une importance primordiale dans le contexte educatif quebecois ou l'on vise l'egalite des chances et la reussite pour tous les eleves. Le choix s'est donc arrete sur les valeurs fondamentales que sont la justice, l'egalite et l'equite, auxquelles s'ajoutent trois valeurs instrumentales, soit la coherence, la rigueur et la transparence.

Ces valeurs constituent une assise aux pratiques de tous ceux qui interviennent en evaluation des apprentissages, d'ou l'importance d'y adherer pour eviter tout prejudice aux personnes.

2.1 Les valeurs fondamentales

La justice

L'evaluation des apprentissages doit se faire dans le respect des lois et reglements qui regissent le systeme educatif quebecois. Pour servir la justice, le droit de reprise et le droit d'appel sont reconnus aux eleves. Cependant, il appartient aux milieux scolaires de decider des modalites d'application de ces droits en tenant compte de leurs contraintes organisationnelles. En plus de respecter les droits, une evaluation juste fait appel a deux valeurs qui sont, en quelque sorte, des conditions de son application, soit l'egalite et l'equite.

L'egalite

L'egalite implique d'abord que tous les eleves ont des chances egales de demontrer les apprentissages qu'ils ont realises. Pour respecter cette valeur, des exigences uniformes doivent etre definies. Les programmes de formation et d'etudes indiquent, de la meme facon pour tous, les resultats attendus ainsi que les criteres d'evaluation des apprentissages. Sur la base de ces references uniformes, il est possible de se conformer a la valeur d'egalite, tant dans la facon de former les eleves que dans le jugement porte sur leurs apprentissages. Cependant, appliquer un traitement egalitaire n'assure pas completement la justice de l'evaluation. Il faut aussi assurer aux eleves un traitement equitable.

L'equite

L'equite implique que l'on tient compte, dans les pratiques d'evaluation, des caracteristiques individuelles ou communes a certains groupes, afin d'eviter que, par l'evaluation, l'ecole ne contribue a accroitre les differences existantes. On doit se garder d'introduire des biais de quelque nature que ce soit qui meneraient a avantager ou a desavantager certains eleves.

Les interactions entre la justice, l'egalite et l'equite

La justice, l'egalite et l'equite sont constamment en interaction. Ainsi, il ne peut y avoir de justice en evaluation des apprentissages sans que l'egalite et l'equite ne soient respectees. Chaque eleve doit pouvoir faire la demonstration du developpement de ses competences.

L'adaptation de l'evaluation est necessaire dans certaines situations

Ainsi, l'eleve ayant une deficience visuelle est traite en tenant compte de ses droits et devoirs (justice) s'il subit le meme examen que les autres eleves (egalite) et s'il dispose d'un exemplaire de l'epreuve en braille (equite). De la meme facon, un eleve eprouvant des difficultes langagieres peut se faire aider pour la lecture des taches qu'il a a realiser dans une situation d'evaluation en mathematique. Il est aussi possible de modifier l'environnement d'un eleve qui a des problemes d'attention pour l'aider a se concentrer lorsqu'il est en situation d'evaluation. On peut egalement ajouter que des adaptations peuvent etre faites pour les eleves immigrants qui ne maitrisent pas la langue, pour des eleves malades et pour des eleves qui eprouvent des difficultes personnelles ou familiales. De telles situations, qui peuvent justifier une adaptation de l'evaluation, sont fournies a titre d'exemples.

Pour certains eleves qui recoivent leur formation en dehors du cadre scolaire, il est parfois necessaire d'adapter l'evaluation. Cependant, il appartient aux milieux scolaires, dont les responsabilites sont etablies dans le cadre juridique, de definir les conditions et les modalites de cette adaptation en tenant compte, notamment, de leurs contraintes organisationnelles.

L'adaptation des modalites d'evaluation doit etre balisee dans tous les cas. Elle doit, par exemple, s'inscrire dans l'etablissement d'un plan d'intervention, en collaboration avec l'eleve, ses parents et les intervenants concernes, lorsqu'il est entendu que ces mesures sont necessaires pour permettre a l'eleve de faire la demonstration du developpement de ses competences.

L'importance des competences des enseignants en evaluation

Le necessaire equilibre a maintenir entre les valeurs que sont la justice, l'egalite et l'equite repose en grande partie sur le jugement des enseignants qui evaluent les apprentissages. Bien qu'ils disposent de references communes, il n'y a pas de regles officielles qui garantissent que leurs pratiques sont conformes aux valeurs sur lesquelles les evaluations sont fondees. Dans ces circonstances, et en tenant compte des responsabilites qui leur incombent, on ne saurait trop insister sur l'importance de developper et de maintenir a jour leurs competences en evaluation des apprentissages, par la formation initiale ou continue.

2.2 Les valeurs instrumentales

La coherence

La coherence oblige avant tout a inscrire l'evaluation des apprentissages en fonction de la mission de l'ecole, telle qu'on l'a definie dans l'*Enonce de politique educative : L'École, tout un programme*, et qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier. La coherence suppose aussi que l'evaluation est en relation directe avec l'apprentissage et avec le programme qui l'encadre. Il est donc essentiel de tenir compte, dans chacun des secteurs, des elements que contiennent les programmes de formation et d'etudes, notamment les competences et les connaissances, les resultats attendus et les criteres d'evaluation. De plus, la coherence suppose qu'il y a toujours un rapport etroit entre ce qui est evalue et ce qui a fait l'objet d'apprentissage. En ce sens, le respect de la coherence permet d'assurer la validite de l'evaluation.

Pour les eleves ayant des besoins particuliers, le respect de cette valeur signifie aussi que l'evaluation des apprentissages prend appui sur le plan d'intervention.

La rigueur

La rigueur se traduit par une evaluation soucieuse d'exactitude et de precision. Elle est soutenue par une demarche formelle ou informelle, selon les situations. L'utilisation d'une instrumentation de qualite pour la collecte des donnees sur l'apprentissage et pour leur interpretation contribue a assurer la fidelite de l'evaluation. Il est essentiel que les informations recueillies soient pertinentes et suffisantes si l'on veut se prononcer sur les apprentissages des eleves. Une evaluation rigoureuse doit conduire a poser les jugements les plus justes possibles afin de prendre des decisions et de mener des actions qui vont servir a faire progresser l'eleve, a l'orienter dans son cheminement scolaire et a reconnaitre officiellement ses apprentissages.

La transparence

La transparence en evaluation est necessaire dans la mesure ou elle contribue a asseoir la credibilite de l'ensemble du systeme educatif aupres de la societe. C'est pourquoi les intentions ministerielles en evaluation des apprentissages et les mecanismes qui permettent de les rendre operationnelles doivent etre connus. De plus, le Ministere publie les resultats obtenus aux epreuves uniques pour chacune des cohortes d'eleves de la formation generale des jeunes.

La transparence suppose aussi que les normes et les modalites d'evaluation soient connues et comprises de tous. Il est essentiel que l'eleve sache ce sur quoi il sera evalue, ce qu'on attend de lui, et qu'il comprenne les jugements et les decisions qui le concernent. Dans une perspective d'aide a l'apprentissage, il est important de lui donner une retroaction pertinente et claire sur ses apprentissages.

L'information concernant les apprentissages de l'eleve doit etre accessible et comprehensible par les destinataires, notamment l'eleve lui-meme et ses parents, le cas echeant. Une information de qualite doit aussi etre accessible aux autres intervenants de l'ecole ou du centre, selon la situation, et aux organismes de l'enseignement superieur responsables des admissions. Dans tous les cas, le caractere confidentiel des resultats scolaires doit etre respecte.

Chapitre 3 : Les orientations de l'évaluation

L'évaluation, un levier pour la réussite de tous les élèves

Tel qu'il est défini dans le *Plan d'action sur la réussite éducative*, l'objectif du système éducatif québécois est la réussite pour tous les élèves. Dans cette perspective, l'évaluation des apprentissages représente un levier pour la réussite, quel que soit le secteur de formation. Cependant, un ensemble de mesures pédagogiques et organisationnelles est aussi nécessaire à l'atteinte de cet objectif.

L'évaluation pour aider l'élève à développer son plein potentiel

La vision de la réussite retenue par le Ministère est intimement liée à la mission de l'école québécoise qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier. Il s'agit de réussite éducative qui mise sur le développement intégral de la personne. Adopter cette vision de la réussite signifie que l'évaluation doit être au service de l'élève en vue de lui permettre de réaliser des apprentissages qui contribueront à son plein développement intellectuel, affectif et social, et ce, quels que soient ses capacités ou ses besoins particuliers.

L'évaluation dans une perspective de réussite sans diminuer les exigences

Cependant, inscrire l'évaluation des apprentissages dans une perspective de réussite des élèves ne signifie en aucun cas qu'il faille diminuer les exigences de réussite. Il ne s'agit donc pas d'abaisser ces exigences pour que le plus grand nombre possible d'élèves réussisse, mais bien au contraire, d'exploiter le potentiel de l'évaluation pour qu'elle contribue à la mise en place de conditions d'apprentissage optimales conduisant à la réussite éducative des élèves.

Dans cette perspective, les orientations qui suivent fournissent des repères qui guideront les intervenants en évaluation dans l'exercice de leurs responsabilités respectives. Bien que toutes les orientations présentées doivent guider les pratiques évaluatives, celles qui portent sur le jugement professionnel de l'enseignant, l'évaluation intégrée à l'apprentissage et la conformité aux programmes de formation ou d'études occupent une place centrale.

1re orientation : L'évaluation en cours de formation doit être intégrée à la dynamique des apprentissages de l'élève.

Selon cette orientation, l'évaluation ne constitue pas une fin en soi. L'élève n'apprend pas pour être évalué : il est évalué pour mieux apprendre. L'évaluation permet de mieux asseoir les décisions et les actions qui régulent les apprentissages de l'élève, dans le quotidien comme à des moments plus stratégiques.

L'évaluation, composante de l'apprentissage

Ainsi, l'évaluation des apprentissages remplit une fonction pédagogique capitale et elle doit s'inscrire dans une logique de complémentarité; elle s'ajoute à l'ensemble des moyens utilisés pour soutenir l'élève dans ses apprentissages. Cette conception de l'évaluation invite à la considérer comme une composante de l'apprentissage plutôt que comme une entité distincte.

Une place importante à l'évaluation en cours d'apprentissage

L'intégration de l'évaluation à la dynamique de l'apprentissage confirme la place importante qui doit lui être faite en cours d'apprentissage. Elle permet à l'enseignant de recueillir régulièrement des données sur les apprentissages en vue d'intervenir rapidement et efficacement. Elle permet aussi à l'élève de s'ajuster. Cependant, cette intégration ne devrait pas conduire à confondre la démarche de l'apprentissage et celle de l'évaluation, l'une ne devrait pas occulter l'autre. Une des façons de l'éviter consiste à planifier les activités d'évaluation, et ce, à partir du Programme de formation ou du programme d'études. En raison des possibilités de rétroaction et de régulation en cours d'apprentissage, l'évaluation représente un excellent moyen pour amener tous les élèves à la réussite.

L'intégration de l'évaluation à l'apprentissage permet aussi de mieux considérer certains apprentissages de l'élève, notamment ceux qui visent la socialisation. En effet, comme ceux-ci se réalisent de façon graduelle et sur des périodes plus longues, par un suivi régulier, il est plus facile de vérifier les progrès réalisés par l'élève sur ce plan.

Intégrer l'évaluation à la dynamique de l'apprentissage amène également à reconsidérer les relations possibles entre l'évaluation en cours d'apprentissage et la reconnaissance des compétences qui survient à des moments stratégiques de la formation de l'élève.

2e orientation: L'évaluation des apprentissages doit reposer sur le jugement professionnel de l'enseignant.

Le jugement, assise majeure de l'acte d'évaluer

Dans la présente Politique, inscrire le jugement professionnel de l'enseignant comme pierre angulaire de l'évaluation des apprentissages confirme le fait qu'évaluer est un acte professionnel de première importance, et ce, à cause des décisions qui en découlent. L'acte d'évaluer ne peut se réduire à l'application d'un ensemble de règles ou de modalités, bien que celles-ci soient indispensables; il doit avoir comme assise le jugement de l'enseignant. En ce sens, il ne peut être exercé que par une personne qui en a la responsabilité et qui possède les compétences nécessaires. La formation tant initiale que continue des enseignants des trois secteurs joue donc un rôle central.

Le jugement, une responsabilité de l'enseignant

Mettre au premier plan le jugement professionnel de l'enseignant confirme la responsabilité qui lui est reconnue par la Loi sur l'instruction publique en matière d'évaluation des apprentissages, sans pour autant exclure celle des autres intervenants et organismes du milieu de l'éducation. Cependant, l'exercice du jugement professionnel de l'enseignant est soumis à certaines contraintes et il est circonscrit à l'intérieur de certaines balises. Il doit se fonder sur les références qui guident les pratiques évaluatives telles que la présente Politique, le cadre réglementaire, les normes et les modalités établies par chacun des milieux scolaires, les indications sur l'évaluation inscrites dans les programmes de formation et d'études, les différents cadres de référence en évaluation des apprentissages, etc. Le recours à ces références communes afin d'appuyer leur jugement est incontournable dans un contexte où les enseignants sont de plus en plus amenés à travailler en collaboration.

Le jugement repose sur une évaluation de qualité

Par ailleurs, mettre en évidence le jugement de l'enseignant confirme la nécessité d'une évaluation des apprentissages de grande qualité et empreinte de rigueur pour éviter toute impression de subjectivité. Ainsi, le jugement professionnel doit reposer sur des informations pertinentes, valides et suffisantes, recueillies à l'aide d'instruments formels ou informels selon les situations.

La place du jugement dans l'évaluation des compétences

Cette orientation tient aussi compte des nouvelles réalités de l'environnement éducatif québécois, notamment le fait que les compétences sont considérées comme cibles de la formation et, en conséquence, comme objets d'évaluation. L'évaluation des compétences requiert qu'une grande place soit accordée au jugement de l'enseignant puisqu'il devra se prononcer sur des réalisations complexes qui appellent des façons de faire ou des productions différentes.

L'application de cette orientation représente un défi, non seulement pour les enseignants, mais aussi pour la direction des établissements à qui il incombe d'accompagner et de soutenir leurs interventions pédagogiques.

3e orientation : L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect des différences.

Cette orientation s'appuie sur le constat que les élèves ont des capacités et des façons d'apprendre différentes : ils n'évoluent pas tous au même rythme ni de la même manière. Ces différences découlent aussi des caractéristiques socioéconomiques et culturelles des milieux d'où ils proviennent.

Des stratégies d'évaluation qui tiennent compte des différences

Tenir compte de ces différences suppose que l'enseignant insère dans sa pratique la différenciation pédagogique qui permet aux élèves de développer les compétences exigées, tout en empruntant des voies diverses. Il convient donc que l'évaluation des apprentissages s'inscrive dans cette logique de différenciation, notamment en ajustant les méthodes d'évaluation.

Adapter les modalités d'évaluation en maintenant les mêmes exigences

En cours d'apprentissage, l'enseignant prévoit des situations d'apprentissage et d'évaluation qui sont communes à tous les élèves d'un groupe, et d'autres qui sont différenciées pour tenir compte de la progression différente de certains élèves. Pour les élèves ayant des besoins particuliers, l'enseignant peut adapter plus spécifiquement les situations d'apprentissage et d'évaluation. Pour l'évaluation aux fins de la reconnaissance des compétences, de la sanction des études ou de la reconnaissance des acquis, le respect des différences suppose l'adaptation des modalités d'évaluation aux particularités de certains élèves, tout en maintenant des exigences uniformes.

Les valeurs comme repères significatifs pour tenir compte des différences

L'application de cette orientation signifie qu'il faut trouver un juste équilibre entre ce qui doit être fait pour l'ensemble des élèves et ce qui peut être fait pour répondre à des situations particulières. Les décisions à ce sujet sont d'autant plus difficiles qu'il faut composer avec certaines contraintes organisationnelles. Malgré les difficultés que peut représenter la prise en compte de cette orientation, elle n'en demeure pas moins très importante. À cet effet, soulignons le rôle que peut jouer la formation chez les enseignants et le personnel spécialisé pour amener ceux-ci à utiliser des approches fondées sur la différenciation. Les valeurs fondamentales que sont la justice, l'égalité et l'équité doivent guider les actions d'évaluation qui s'inscrivent dans le respect des différences. L'application de cette orientation ne devrait en aucun cas conduire à avantager ou à désavantager certains élèves. Elle doit plutôt permettre à chacun de poursuivre des apprentissages selon ses caractéristiques, ses aptitudes et ses aspirations, et ce, sans qu'il y ait abaissement des exigences de formation.

4e orientation : L'évaluation des apprentissages doit être en conformité avec les programmes de formation et d'études.

Que ce soit dans un contexte d'évaluation pour soutenir l'apprentissage ou pour reconnaître des compétences, l'obligation de se conformer aux programmes prescrits par le ministère de l'Éducation est une condition essentielle pour assurer la cohérence, et de ce fait, satisfaire aux valeurs que sont la justice, l'égalité et l'équité sur lesquelles toute action d'évaluation doit reposer.

L'évaluation des apprentissages en conformité avec les programmes par compétences et l'esprit qui les sous-tend

Les programmes constituent le référentiel de base qui doit guider toute intervention pédagogique, tant sur le plan de l'apprentissage que sur celui de l'évaluation. Les programmes définissent les résultats attendus au terme de la formation et ils fournissent des indications devant servir à l'évaluation des apprentissages. Par leur caractère prescriptif, ils permettent à tous les élèves du Québec de recevoir une formation équivalente et d'être évalués en fonction de ce qui est prévu. Comme les programmes sont définis par compétences, l'évaluation doit prendre en considération les caractéristiques des compétences, entre autres leur complexité, leur globalité, les contextes dans lesquels elles sont mises en œuvre ainsi que le fait que leur développement requiert beaucoup de temps. Par ailleurs, mettre au premier plan l'évaluation des compétences ne signifie pas que l'évaluation des connaissances en soit exclue puisque celles-ci font partie intégrante des compétences. La vérification des connaissances a une place importante en évaluation des apprentissages.

L'application de cette orientation suppose que les programmes sont respectés, non seulement pour ce qui est de leur contenu, mais aussi de l'esprit qui les sous-tend. Ainsi, il est nécessaire que l'évaluation tienne compte de l'ensemble des aspects de la formation, notamment ceux qui visent la socialisation, et de façon plus générale, le développement personnel. Dans le même ordre d'idées, la conformité aux programmes pourrait impliquer l'utilisation des technologies de l'information et de la communication comme objet d'évaluation.

Une évaluation des apprentissages en conformité avec les programmes de formation et d'études impose une compréhension claire des cibles visées par ces programmes.

5e orientation : L'évaluation des apprentissages doit favoriser le rôle actif de l'élève dans les activités d'évaluation en cours d'apprentissage, augmentant ainsi sa responsabilisation.

Le passage à une logique de formation davantage axée sur l'apprentissage amène à revoir non seulement les rôles des personnes qui interviennent en évaluation auprès de l'élève mais aussi la place à donner à ce dernier. De plus, dans une perspective d'apprentissage qui se poursuit toute la vie, rendre l'élève progressivement autonome et le responsabiliser constituent des conditions favorables à un apprentissage réussi. Pour cela, il est nécessaire de l'amener à prendre conscience de ses façons d'apprendre et à exercer de plus en plus son esprit critique. Pour lui permettre une participation significative dans le suivi du développement de ses compétences, l'élève peut être amené à s'évaluer lui-même et à participer à l'évaluation avec un enseignant ou avec ses pairs.

La participation de l'élève à l'évaluation ne diminue en rien la responsabilité de l'enseignant sur le plan du jugement

L'application de cette orientation doit cependant tenir compte de l'ensemble des référents exposés dans la présente Politique et du cadre réglementaire qui régit l'évaluation des apprentissages. Le recours aux différents moyens mentionnés ci-dessus ne doit pas créer de préjudices aux personnes évaluées, ni remettre en cause le caractère objectif de l'évaluation. De plus, bien qu'il soit important que les enseignants intègrent dans leurs pratiques évaluatives ces moyens qui donnent un rôle actif à l'élève, cela ne peut se faire au détriment de la responsabilité qui leur incombe directement, soit celle de juger des apprentissages des élèves qui leur sont confiés.

Le rôle actif de l'élève en évaluation en cours d'apprentissage

Cette orientation trouve sa raison d'être surtout dans le contexte d'une évaluation en soutien à l'apprentissage. Dans le contexte de l'évaluation qui vise la reconnaissance des compétences, on aura recours avec prudence à ces modes d'évaluation : la contribution de l'élève à l'évaluation des apprentissages se doit d'être limitée et bien encadrée. Enfin, cette orientation ne peut s'appliquer à l'évaluation aux fins de sanction et de reconnaissance des acquis.

Un apprentissage à faire dès le début de la formation

Intégrer une pratique d'évaluation qui donne un rôle actif à l'élève nécessite la mise en place de conditions favorables. Les élèves doivent en faire l'apprentissage dès le début de leur formation. Pour certains, notamment ceux qui ont des capacités ou des besoins particuliers, cet apprentissage représente un défi important, et le soutien du personnel des services complémentaires peut s'avérer utile. Dans tous les cas, cet apprentissage est facilité par l'utilisation d'une instrumentation souple et appropriée à l'âge de l'élève. Quant aux enseignants, comme ils doivent soutenir ce nouvel apprentissage, certains auront eux-mêmes besoin de recevoir une formation appropriée. De cette façon, tous pourront tirer profit du potentiel de ces modes d'évaluation.

6e orientation : L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans un contexte de collaboration entre différents partenaires tout en tenant compte de leurs responsabilités propres.

Des responsabilités partagées et complémentaires établies par le cadre légal et réglementaire

Les responsabilités en matière d'évaluation des apprentissages incombent à plusieurs intervenants, mais elles doivent toujours être exercées dans le respect des lois et des dispositions des régimes pédagogiques qui s'appliquent aux différents secteurs. Les responsabilités s'accompagnent de l'obligation de rendre des comptes en ce qui concerne les actions et les décisions prises en évaluation des apprentissages. Il ne s'agit pas ici de décrire l'ensemble des responsabilités, mais plutôt d'en faire un rappel succinct.

L'enseignant est le premier responsable de l'évaluation de ses élèves. Il assume cette responsabilité, notamment en planifiant l'ensemble de ses interventions en évaluation, en utilisant des stratégies et des instruments d'évaluation appropriés aux situations et en portant des jugements sur la progression des apprentissages de ses élèves et le niveau de développement de leurs compétences.

Le directeur d'école, de centre de formation professionnelle ou de centre d'éducation des adultes a été investi d'importantes responsabilités en matière d'évaluation des apprentissages lors de la refonte de la Loi sur l'instruction publique. Il doit, entre autres, approuver les normes et modalités d'évaluation proposées par les enseignants et informer le conseil d'établissement des propositions qu'il approuve. De plus, le directeur d'école a un rôle important à jouer auprès des équipes-cycles, de l'équipe-école ou de l'équipe-programme en formation professionnelle. Il doit assurer l'animation de ces équipes ainsi que la supervision pédagogique des enseignants, notamment en matière d'évaluation des apprentissages.

La commission scolaire a la responsabilité de s'assurer que ses écoles, ses centres de formation professionnelle et ses centres d'éducation des adultes évaluent les apprentissages des élèves et appliquent les épreuves imposées par le ministre. Elle peut aussi imposer des épreuves à la fin de chaque cycle du primaire et du secondaire.

Le gouvernement établit par règlement les normes applicables aux services éducatifs de l'ensemble des secteurs de formation, notamment celles qui portent sur l'évaluation des apprentissages et la sanction des études, les diplômes, les certificats et autres attestations que le ministre de l'Éducation décerne et les conditions applicables à leur délivrance. Le ministre de l'Éducation peut en outre établir les modalités d'application progressive des règles d'évaluation des apprentissages et de sanction des études. Il a la responsabilité de déterminer les critères et les conditions de reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires. Le ministre de l'Éducation détermine aussi les matières de formation générale ou les spécialités professionnelles pour lesquelles il impose des épreuves.

La concertation, le travail d'equipe et le partenariat en evaluation des apprentissages

De nouveaux elements du systeme educatif quebecois amenent a plus de concertation et de travail d'equipe de la part des personnes qui accompagnent les eleves dans leur formation. Les activites d'apprentissage sont menees dans des lieux varies et les possibilites de formation a domicile, a distance, en entreprise, dans le cadre de programmes d'insertion socioprofessionnelle ou de preparation a l'emploi sont nombreuses et plus vastes en raison de l'avenement des technologies de l'information et de la communication. De plus, dans une perspective de formation continue, le recours a la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires est de plus en plus frequent. Ainsi, même s'ils ne sont pas compris dans le cadre legal et reglementaire, d'autres personnes et organismes peuvent intervenir en evaluation des apprentissages. Il appartient alors aux milieux scolaires d'etablir les conditions et les modalites de cette evaluation. Le Ministere juge donc necessaire de leur fournir quelques balises.

Une collaboration de certains acteurs a l'evaluation

Les professionnels qui travaillent aupres des eleves et des enseignants sont aussi appeles a collaborer a l'evaluation des apprentissages pour aider le personnel enseignant a determiner les interventions pedagogiques les plus appropriees pour soutenir l'apprentissage des eleves.

Les parents d'eleves mineurs ont un role a jouer dans l'evaluation des apprentissages. Les observations qu'ils font sur les apprentissages de leur enfant sont une source supplementaire d'information qui peut guider leurs actions comme celles des intervenants des milieux scolaires. Dans le cas des eleves ayant des besoins particuliers, les parents sont associes a l'evaluation des apprentissages. Pour les eleves scolarises a domicile, le role des parents en matiere d'evaluation ne peut etre substitue a celui des personnes et organismes dont les responsabilites en evaluation sont definies dans le cadre juridique. Les actions de ces parents, leur permettant de s'assurer de la progression des apprentissages de leur enfant, reposent sur l'ensemble des references indiquees dans la presente Politique. Par ailleurs, le Ministere fournira d'autres balises pour circonscrire ce role et les responsabilites des milieux scolaires dans le contexte d'une evaluation en vue de la reconnaissance des competences et de la sanction des etudes.

Les entreprises et les organismes qui recoivent des stagiaires sont des partenaires des centres de formation professionnelle, des centres d'education des adultes et des ecoles secondaires pour certaines formations. Ils sont appeles a collaborer a l'evaluation des apprentissages, notamment a l'occasion des stages. Les centres de reeducation et de readaptation qui ont la charge de jeunes places sous la responsabilite de la Direction de la protection de la jeunesse sont egalement appeles a collaborer a l'evaluation de ces derniers. Cette collaboration suppose que les pratiques d'evaluation de ces acteurs exterieurs au milieu scolaire sont bien encadrees et qu'on leur rappelle que la responsabilite premiere de l'evaluation revient a l'enseignant, comme prevu dans le cadre juridique.

Une collaboration balisée par le cadre légal et reposant sur une vision commune de l'évaluation

La nécessaire complémentarité des actions de tous ceux qui interviennent en évaluation des apprentissages doit être établie en tenant compte du partage des pouvoirs et responsabilités reconnus à chacun, sans perdre de vue le rôle prépondérant que doit jouer l'enseignant. Il est nécessaire que les milieux scolaires adoptent des modalités de collaboration et que celles-ci soient connues de tous. La collaboration suppose aussi que les principaux intervenants adhèrent à une vision commune de l'évaluation des apprentissages, qui repose entre autres sur les valeurs fondamentales que sont la justice, l'égalité et l'équité et sur des valeurs instrumentales, comme la cohérence, la transparence et la rigueur.

7e orientation: L'évaluation des apprentissages doit refléter un agir éthique partagé par les différents intervenants.

Le respect de l'éthique pour une évaluation sans préjudice

L'évaluation des apprentissages conduit à prendre des décisions qui peuvent être lourdes de conséquences pour l'élève. Elles peuvent influer sur sa motivation, déterminer son cheminement scolaire, la reconnaissance de sa réussite et son orientation. C'est pourquoi il est nécessaire que la communauté scolaire se donne des balises afin que les principaux intervenants en évaluation des apprentissages adoptent des comportements conformes à l'éthique. Ces balises ajoutées à l'ensemble des valeurs et orientations retenues dans la présente Politique, le cadre légal et réglementaire et les normes et modalités établies par chaque établissement scolaire permettront d'assurer la qualité de l'évaluation.

Une évaluation faite dans le respect de l'éthique permet, par exemple, de fournir aux élèves l'attention appropriée et de suivre la progression de leurs apprentissages, de faire en sorte qu'il n'y ait aucune forme de discrimination dans les interventions en évaluation, d'assurer la confidentialité de l'évaluation, de justifier les décisions prises auprès des élèves et auprès des parents d'enfants mineurs. Elle conduit notamment à éviter qu'un préjudice soit causé aux personnes évaluées.

Bien que la préoccupation de l'éthique doive être constante, elle a encore plus sa raison d'être dans un contexte où le jugement professionnel en évaluation occupe une place importante; il doit s'exercer à l'intérieur de balises bien définies qui en assurent la crédibilité. Et puisque la socialisation représente une cible explicite de la formation, le renvoi à des balises de nature éthique est encore plus nécessaire. Enfin, l'obligation de rendre des comptes à laquelle sont soumis de nombreux acteurs en éducation confirme aussi la nécessité de balises reconnues par les personnes qui interviennent en évaluation des apprentissages.

La définition des balises : projet mobilisateur

La détermination de balises qui assurent que les comportements obéissent à l'éthique traduit la responsabilité collective des acteurs en évaluation des apprentissages, tout en permettant à chacun de remplir les obligations particulières qui lui incombent. Définir ces balises, les adopter et les mettre en application représente un projet mobilisateur pour une communauté scolaire. Cette démarche peut être une occasion propice à une compréhension des principaux référents présentés dans la présente Politique, plus particulièrement les valeurs fondamentales et instrumentales qui lui servent d'assises ainsi que les grandes orientations qui l'accompagnent.

8e orientation: L'évaluation des apprentissages doit contribuer à l'amélioration de la qualité de la langue parlée et écrite de l'élève.

L'évaluation des apprentissages, un levier pour l'amélioration de la qualité de la langue parlée et écrite

Cette orientation confirme que l'évaluation des apprentissages constitue l'un des leviers à exploiter pour favoriser, au sein de la communauté scolaire, une prise en charge collective de la qualité de la langue. Dans la perspective de la réussite éducative de tous les élèves, la nécessité de maîtriser la langue, qu'elle soit parlée ou écrite, n'est plus à démontrer. En effet, la langue constitue un vecteur important de l'apprentissage. La communauté éducative tout entière doit donc intervenir pour que les élèves utilisent une langue de qualité dans toutes leurs activités et qu'ils acquièrent graduellement le souci de la qualité de la langue pour arriver à la prendre eux-mêmes en charge. Cette préoccupation exige que tous les enseignants se sentent touchés, quel que soit le domaine dans lequel ils interviennent.

La préoccupation de la qualité de la langue en évaluation des apprentissages doit s'inscrire à l'intérieur des autres orientations de la Politique. Ce souci se manifeste notamment par la présence de critères d'évaluation liés à la qualité de la langue dans la plupart des programmes de formation et d'études. Ainsi, il est possible d'en tenir compte dans de multiples situations d'apprentissage et d'évaluation. Cette préoccupation se manifeste aussi en cours d'apprentissage dans plusieurs disciplines par des pratiques visant à valoriser la clarté et la précision de l'expression orale et écrite. La rétroaction fréquente auprès des élèves ne peut que contribuer à les aider à mieux s'exprimer. Dans cette perspective, il ne saurait être question d'enlever des points aux élèves pour leurs erreurs dans l'utilisation de la langue.

Pour les élèves nouvellement arrivés au Québec et pour ceux qui éprouvent des difficultés à bien maîtriser la langue, il est important de mettre en place les mesures de soutien nécessaires et d'adapter les interventions en évaluation afin qu'ils soient en mesure de satisfaire à des attentes acceptables au regard de la qualité de la langue. Ainsi, on évite à ces élèves de subir quelque forme d'exclusion que ce soit. De plus, le souci de la qualité de la langue ne devrait pas conduire à réduire les possibilités de reconnaissance des compétences de ces élèves, autres que les compétences en langue parlée et écrite, et par ricochet, celles qui sont liées à l'obtention d'une qualification ou à la reconnaissance des acquis.

Cette orientation vise la mise en place d'une pratique collective propice à l'amélioration de la qualité de la langue parlée et écrite des élèves. Dans cette perspective, les milieux scolaires sont conviés à se doter de moyens appropriés à l'application de cette orientation.

9e orientation : L'évaluation en vue de la sanction des études doit rendre compte de l'acquisition des compétences et ainsi garantir la valeur sociale des titres officiels.

L'importance des décisions prises dans un contexte de sanction des études et les conséquences qu'elles peuvent avoir sur les personnes et sur la société en général justifient l'imposition de balises au regard de la sanction des études. Dans l'*Énoncé de politique éducative : L'École, tout un programme*, on précise ce qu'on entend par sanction des études : « La sanction des études est un mécanisme qui permet à un État de reconnaître la scolarité réussie, par la délivrance d'un titre officiel – attestation, certificat ou diplôme – à la personne qui satisfait aux exigences fixées; une reconnaissance sociale, variable, est attachée à chacun des titres. »

L'évaluation garante de la valeur sociale des titres officiels

Sur le plan juridique, plusieurs moyens ont déjà été retenus afin de garantir la qualité des titres officiels tels que les diplômes, les attestations et les certificats décernés par le ministre de l'Éducation. La Loi sur l'instruction publique définit les pouvoirs et responsabilités en matière de sanction, alors que les régimes pédagogiques établissent les règles d'obtention des titres officiels. Les différents guides de gestion de la sanction des études précisent, quant à eux, les modalités d'application de la sanction des études. Cependant, la reconnaissance des titres officiels au sein de la société ne repose pas uniquement sur ces règles : elle dépend aussi de la qualité de l'évaluation des apprentissages qui conduit à leur délivrance.

Par ailleurs, le Ministère juge important de préciser, dans la présente Politique, ses intentions en matière de sanction des études pour que les acteurs des milieux scolaires inscrivent leurs actions en continuité avec les siennes. D'abord, il souhaite rappeler que cette orientation s'applique lorsqu'il y a délivrance de titres officiels sous la responsabilité du ministre de l'Éducation comme cela est prescrit par la Loi sur l'instruction publique et par les différents régimes pédagogiques. Ensuite, il souhaite mettre en évidence quelques principes qui servent d'appui aux différents régimes de sanction des études dans les trois secteurs de formation.

Des exigences de réussite arrimées à la mission de l'école, aux attentes sociales et aux programmes

- La définition des exigences de réussite, en vue de l'obtention de titres officiels, s'appuie sur la mission de l'école.
- Les règles d'obtention des différents titres officiels doivent être réalistes et exprimer les attentes de la société québécoise sur le plan de la qualification permettant aux personnes de faire face aux défis de notre monde contemporain.
- Comme les programmes d'études ou de formation traduisent ce qui est attendu, il est essentiel d'en tenir compte au moment d'établir les règles d'obtention des titres officiels. Ainsi, les compétences qui y sont définies servent de références à l'évaluation des apprentissages en vue de la sanction des études.

Des regles de sanction identiques et des conditions d'evaluation adaptees, au besoin

- Dans le respect des valeurs que sont la justice, l'egalite et l'equite, le ministre prescrit, pour chaque titre officiel qu'il delivre, un ensemble de regles de sanction applicables a tous les eleves qui suivent la formation associee a un titre. Pour les eleves qui suivent leur formation, en tout ou en partie, a l'exterieur de l'ecole, et pour certains eleves ayant des besoins particuliers, il peut etre necessaire d'adapter certaines conditions d'evaluation pour leur permettre de faire la demonstration de leurs competences. Dans ce dernier cas, les decisions doivent etre prises dans le cadre d'un plan d'intervention, et ce, de concert avec les acteurs concernes. Par ailleurs, le guide de gestion de la sanction des etudes balise ces situations pour orienter les milieux scolaires.

- La sanction des etudes s'inscrit dans une logique de systeme et tient donc compte des relations entre les differents secteurs de formation et ordres d'enseignement. Pour ce faire, elle prend en consideration les besoins lies a l'admission et a l'encadrement des eleves. De plus, des passerelles devraient etre amenagees pour permettre le transfert des eleves vers d'autres secteurs de formation ou ordres d'enseignement.

- Bien que les resultats obtenus a la sanction des etudes servent avant tout a reconnaitre la scolarite reussie en vue de la delivrance d'un titre officiel, ceux-ci peuvent parfois etre utilises pour la regulation du systeme educatif.

Par ailleurs, le Ministere juge aussi necessaire de preciser quelques principes qui permettent de garantir la qualite de l'evaluation en vue de la sanction des etudes.

- La sanction des etudes repose sur une evaluation des apprentissages fiable, rigoureuse, valide et equitable afin d'eviter qu'un quelconque prejudice soit cause aux personnes.

- Afin de conserver la credibilite du mecanisme de sanction des etudes, des modalites et des conditions d'evaluation sont etablies par le ministere de l'Education. Comme elles varient en fonction des secteurs de formation, elles sont presentees dans les parties reservees aux secteurs des jeunes, de la formation professionnelle et de l'education des adultes.

- L'evaluation en vue de la sanction des etudes doit s'inscrire en continuite avec celle generalement adoptee durant la formation; elle doit etre en conformite avec les programmes de formation et d'etudes.

10e orientation : La reconnaissance des acquis doit permettre de reconnaître les compétences d'une personne, indépendamment des conditions de leur acquisition.

Il est maintenant reconnu que l'apprentissage peut se faire dans des lieux diversifiés, à des moments variés et selon des modes d'acquisition différents. Il n'est plus l'apanage de l'école. Il est aussi établi qu'il existe de nombreux motifs qui amènent une personne à vouloir faire reconnaître ses apprentissages de façon officielle. Ces motifs peuvent varier selon qu'il s'agit de jeunes ou d'adultes. Dans ces circonstances, l'importance de la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires n'est plus à démontrer. D'ailleurs, cette orientation est en conformité avec la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* qui reconnaît l'importance de la valorisation des acquis et des compétences des adultes puisqu'elle en a fait l'une de ses quatre orientations structurantes.

La nécessité d'intégrer dans la présente *Politique d'évaluation des apprentissages* un volet sur la reconnaissance des acquis extrascolaires s'est aussi imposée parce que cette reconnaissance peut, tout comme l'évaluation des apprentissages dans le cadre de formations scolaires, contribuer à sa manière à la réussite éducative de tous les élèves. Par cette orientation, le ministère de l'Éducation souhaite clarifier ce qu'il entend par reconnaissance des acquis, préciser à qui elle s'applique et définir ses intentions en la matière.

La reconnaissance des acquis évite aux personnes de suivre inutilement des formations

Un avis diffusé par le Conseil supérieur de l'éducation énonce ce qu'on entend par *reconnaissance des acquis*. Les acquis sont les « connaissances, attitudes, habiletés, compétences et capacités qui ont été développées ou apprises par une personne ». Si le lieu de l'apprentissage est l'école, on parle d'*acquis scolaires*. Si l'apprentissage s'est fait en dehors du cadre scolaire, on utilise l'expression *acquis extrascolaires*. En ce qui a trait au terme *reconnaissance*, on indique qu'il s'agit de « l'action de reconnaître formellement ». Ainsi, la reconnaissance des acquis est le processus par lequel une instance décisionnelle atteste des apprentissages d'une personne qui satisfait à certaines exigences établies en vertu de lois et de règlements. Au terme du processus, la personne peut se voir attribuer des unités ou des crédits de formation, un titre officiel ou d'autres formes de reconnaissance. Dans tous les cas, comme le précise la Politique de formation continue, « la reconnaissance des acquis permet surtout d'éviter aux personnes de suivre inutilement des formations conduisant à des compétences ou concernant des savoirs qu'elles possèdent déjà en tout ou en partie, que ce soit en référence à la formation générale ou à caractère professionnel ».

Le droit à la reconnaissance des acquis

En matière de reconnaissance des acquis, certaines dispositions sont déjà prévues dans la Loi sur l'instruction publique et dans les différents régimes pédagogiques. Il ne s'agit donc pas ici de les reprendre. Le ministère de l'Éducation souhaite préciser que la reconnaissance des acquis s'applique à la formation générale des jeunes et des adultes et à la formation professionnelle. À la formation générale des jeunes, conformément à la Loi sur l'instruction publique, c'est l'expression *reconnaissance des apprentissages* qui est utilisée. La reconnaissance des acquis ou des apprentissages est donc un droit reconnu aux personnes.

Compte tenu des particularites de l'application de la reconnaissance des acquis selon les secteurs de formation, des indications sont donnees dans chacune des parties consacrees a ces secteurs, dans la presente Politique.

Cependant, le Ministere souhaite enoncer quelques principes d'ordre general qui doivent prevaloir dans toute situation de reconnaissance des acquis, independamment du secteur de formation.

- Comme la reconnaissance des acquis doit servir avant tout les interets des personnes qui en font la demande, il est necessaire de mettre en place les moyens qui vont les aider dans leur demarche.
- La personne dont le droit a la reconnaissance des acquis est reconnu a, par ailleurs, le devoir de fournir les preuves qu'elle possede effectivement les acquis pour lesquels elle demande une reconnaissance.
- L'approche de reconnaissance des acquis repose sur les valeurs que sont la justice, l'egalite et l'equite, et les mecanismes utilises sont fiables, valides et rigoureux.
- La reconnaissance des acquis se fait generalement au regard des exigences des differents programmes d'etudes ou de formation.
- Afin de tenir compte du contexte particulier de la reconnaissance des acquis, des adaptations aux conditions et aux modalites d'evaluation sont possibles et souhaitables.
- Le recours a la reconnaissance des acquis ne peut signifier en aucun cas un abaissement des exigences. Le Ministere entend preserver la qualite et la valeur des titres officiels.

Chapitre 4 : Les fonctions et le processus relatifs à l'évaluation

Les pratiques d'evaluation reposent sur le respect des valeurs et des orientations qui viennent d'etre precisees, mais aussi sur un ensemble de references conceptuelles et methodologiques qui caracterisent, a l'interieur des sciences de l'education, le domaine specifique de l'evaluation des apprentissages.

Les effets sur l'evaluation du passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage

Ce domaine a connu, au cours des dernieres annees, de nombreux developpements pour tenir compte notamment du passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Les recherches conduites dans le domaine de l'evaluation des apprentissages dans le monde ont permis de cerner les limites des modeles d'evaluation traditionnels. Elles ont egalement mene à d'autres avenues pour l'evaluation des apprentissages, compte tenu des changements de perspectives qui caracterisent la plupart des systemes educatifs. Parmi les principaux courants, celui d'une evaluation au service de l'apprentissage occupe une place preponderante. Cette perspective necessite que l'on precise les fonctions et le processus d'evaluation puisque, comme complements aux valeurs et aux orientations, ils serviront a expliciter la vision ministerielle en matiere d'evaluation des apprentissages. Avant tout, le Ministere presente la definition de l'evaluation des apprentissages qu'il retient :

> ***L'evaluation est le processus qui consiste a porter un jugement sur les apprentissages, à partir de donnees recueillies, analysees et interpretees, en vue de decisions pedagogiques et administratives.***

4.1 Les fonctions de l'evaluation

Tout le long du parcours scolaire, l'evaluation sert à verifier la progression des apprentissages dans une perspective d'aide, a faire des diagnostics precis, a verifier le niveau de developpement des competences, à certifier les études et à reconnaitre les acquis.

Les deux fonctions principales de l'evaluation : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des competences

Le ministere de l'Education reconnait que l'evaluation a deux fonctions principales, soit l'aide a l'apprentissage et la reconnaissance des competences. La premiere, en grande partie a cause de son potentiel de regulation et parce qu'elle permet une retroaction continue, s'apparente à l'evaluation formative. Quant a la fonction de reconnaissance des competences, il est trompeur de la qualifier de sommative dans la mesure ou il ne s'agit pas de la somme d'evaluations cumulees durant une periode donnee, comme on le fait habituellement en formation generale des jeunes. En effet, l'evaluation en vue de la reconnaissance des competences vise à verifier si le niveau attendu de developpement des competences est atteint.

Compte tenu des contextes varies dans lesquels l'eleve est evalue, il est necessaire de choisir la fonction de l'evaluation appropriee a l'intention de l'evaluation et a la nature de la decision a prendre.

Le texte qui suit presente les deux fonctions de l'evaluation en les mettant en relation avec les contextes et les moments d'evaluation qui jalonnent le parcours scolaire de l'eleve. Le terme « sequence d'apprentissage » utilise dans les passages suivants designe un cycle, un cours ou un module.

La fonction d'aide a l'apprentissage

Verifier l'etat des apprentissages et proceder a des evaluations diagnostiques

Lorsque commence une sequence d'apprentissage, l'enseignant peut juger necessaire de verifier ou les eleves en sont afin de bien les situer par rapport aux apprentissages qui sont prevus. Cette evaluation permet un ajustement du dispositif d'enseignement et d'apprentissage en fonction des caracteristiques des eleves et elle peut conduire a mettre en place des activites d'apprentissage differenciees selon les possibilites des eleves. Elle conduit a une evaluation diagnostique des eleves qui demontrent des faiblesses plus marquees, pour ensuite leur proposer des mesures d'aide appropriees. Elle aide aussi l'enseignant a regrouper les eleves dans des equipes de travail. Dans tous les cas, cette evaluation conduit a mettre en place, pour l'ensemble des eleves, des conditions propices a la realisation des apprentissages prevus. Les activites d'evaluation sont alors assimilees a une fonction d'aide a l'apprentissage.

La regulation de la demarche de l'eleve et de l'enseignant

En cours d'apprentissage, l'evaluation vise essentiellement a soutenir la progression de l'eleve : elle represente, une fois encore, une aide a l'apprentissage. Elle permet une regulation de la demarche d'apprentissage de l'eleve et de la demarche pedagogique de l'enseignant. Ainsi, ce dernier verifie jusqu'a quel point son intervention produit les effets escomptes sur les apprentissages des eleves et l'ajuste, si necessaire. Il fournit regulierement a ses eleves des informations sur leurs forces et sur leurs faiblesses et il leur propose des mesures d'enrichissement et de soutien appropriees. De son cote, l'eleve utilise cette retroaction pour graduellement prendre en charge ses apprentissages.

La fonction de reconnaissance des competences

Vers la fin d'une sequence d'apprentissage ou a la fin d'une formation, l'evaluation vise a rendre compte du niveau de developpement des competences qui ont fait l'objet d'apprentissages durant cette periode. Elle s'inscrit dans une fonction de reconnaissance des competences. Elle s'effectue en reference aux exigences prescrites par les programmes. Il s'agit de verifier jusqu'a quel point l'eleve satisfait a ces exigences.

Rendre compte du developpement des competences aux fins du bilan et de la sanction des etudes

A la formation generale des jeunes, la reconnaissance des competences est utile pour etablir le bilan des apprentissages. A partir de ce dernier, il est possible de determiner ce qui convient a l'eleve : parcours adapte a ses besoins, necessite de mesures de soutien specifiques, ajustement du plan d'intervention, etc. La reconnaissance des competences est aussi a la base des decisions liees a la sanction des etudes;

c'est à partir des jugements portés sur l'acquisition des compétences que la décision de décerner le titre officiel qui sanctionne la formation sera prise. Les résultats de l'évaluation obtenus dans un contexte de reconnaissance des compétences permettent également d'outiller les personnes qui prennent le relais dans la formation de l'élève, les autres secteurs de formation ainsi que l'enseignement supérieur, en vue de l'admission de l'élève, de l'aide ou de l'encadrement à lui apporter.

La reconnaissance des compétences aux fins de la reconnaissance des acquis

Avant même le début d'une formation, il est parfois nécessaire de reconnaître les acquis, tant scolaires qu'extrascolaires de l'élève. C'est généralement le cas du nouvel arrivant dans le système scolaire québécois ou de la personne qui a quitté le système scolaire depuis un certain temps et qui souhaite le réintégrer. Comme les programmes sont formulés par compétences, il s'agit de vérifier dans quelle mesure l'élève possède celles qui figurent aux programmes. Dans ce sens, la reconnaissance des acquis est assimilée à la reconnaissance des compétences. Dans certaines situations, la reconnaissance des acquis conduit aussi à identifier des lacunes sur le plan des apprentissages et à permettre à la personne de les combler avant de s'engager dans la formation souhaitée.

L'évaluation pour améliorer le système et atteindre les objectifs du plan de réussite

Dans le cadre actuel de la gestion des affaires publiques, la reddition de comptes constitue une préoccupation importante. Il est, de ce fait, difficile de passer sous silence la possibilité d'utiliser les résultats scolaires, combinés à d'autres indicateurs, dans une perspective de régulation de système. Il s'agit alors de vérifier si l'on obtient les résultats escomptés pour l'ensemble des effectifs étudiants et d'apporter les correctifs qui s'imposent soit aux programmes de formation et d'études, soit aux moyens utilisés pour les mettre en application, tout en tenant compte des responsabilités légales établies. Les données recueillies sur les apprentissages des élèves peuvent être utilisées par les écoles, notamment pour établir leur plan de réussite et pour en faire le suivi.

L'information nécessaire au pilotage du système éducatif peut provenir des évaluations faites à l'occasion des activités régulières visant la reconnaissance des compétences ou encore au cours d'opérations particulières. Dans ce dernier cas, l'évaluation ne vise pas à connaître le rendement de chacun des élèves. Une grande prudence est donc de mise dans l'utilisation des résultats obtenus dans ces circonstances à des fins autres que la régulation du système. Quelle que soit la façon de recueillir l'information, celle-ci est utilisée dans une perspective d'amélioration continue des services éducatifs et non pour comparer les résultats des élèves entre eux ou encore la performance des établissements scolaires.

La complementarite des fonctions de l'evaluation

Les fonctions de l'evaluation en vue d'une contribution à la reussite educative

Bien que les differentes fonctions de l'evaluation revetent des caracteristiques distinctes, elles doivent être perçues comme complementaires. En effet, ces differentes formes d'evaluation peuvent toutes contribuer, à leur façon, à la reussite de tous les eleves. Cependant, on doit se concentrer sur l'evaluation en vue de favoriser l'apprentissage. Par ailleurs, celle qui vise la reconnaissance des competences doit mener à des decisions et à des actions qui vont permettre, au besoin, de soutenir l'eleve dans ses apprentissages.

4.2 Le processus d'evaluation

L'enseignant, principal responsable de l'evaluation des apprentissages

Tout le long de sa formation, l'eleve est evalue afin de mieux apprendre et pour reussir. L'enseignant joue un rôle de premier plan en matière d'evaluation des apprentissages. Sa pratique le conduit à prendre de nombreuses decisions sur la base des jugements portes sur les apprentissages des eleves, jugements qui decoulent d'evaluations multiples et variees. Ces evaluations, bien qu'elles prennent place dans des contextes varies, obeissent à une logique propre à un même processus d'evaluation. Ce processus repose, comme cela a ete signale precedemment, sur des valeurs fondamentales et instrumentales reconnues.

Evaluer, un processus complexe

Evaluer est un processus complexe qui se fonde en grande partie sur le jugement professionnel de l'enseignant. De ce fait, il est necessaire que ce jugement soit baise afin d'assurer la credibilite des actions d'evaluation.

Evaluer requiert d'abord que l'intention de l'evaluation soit clairement etablie. L'evaluation se caracterise aussi par la planification, la prise d'information et son interpretation ainsi que par le jugement qui doit être porte. Enfin, elle doit conduire à prendre des decisions et à mener des actions. Pour certains eleves qui ont des besoins particuliers, il est necessaire d'arrimer l'evaluation à la demarche prevue dans le plan d'intervention. Bien que le processus d'evaluation soit constitue d'une suite d'etapes allant de la planification à la decision-action, il releve davantage d'une logique iterative que sequentielle. Ainsi, en fonction des contextes, l'ordre des etapes peut etre appele à changer, et chacune revet les caracteristiques particulieres presentees ci-dessous.

La planification

Etablir l'intention d'evaluation

Planifier l'evaluation des apprentissages revient, dans un premier temps, à etablir l'intention de l'evaluation, c'est-à-dire à definir le but vise. De cette intention decoulent les choix qui sont faits generalement par l'enseignant au moment de la planification. Au besoin, la planification est concue par plusieurs enseignants ou personnes qui accompagnent l'eleve dans ses apprentissages.

Dans un deuxième temps, la planification consiste, de façon générale, à choisir les moyens appropriés à l'évaluation des apprentissages en fonction de l'intention retenue. Ainsi, dans le respect des programmes de formation et d'études, il s'agit d'abord de circonscrire les objets d'évaluation, et d'établir ensuite les moments et les méthodes pour soutenir la prise d'information et son interprétation, le jugement et la décision.

Le choix des moyens doit correspondre au but visé par l'évaluation

L'évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage implique une planification souple et rigoureuse à la fois, qui facilite son intégration aux activités d'apprentissage. Cependant, une bonne planification doit permettre à l'enseignant d'apporter en tout temps les modifications qu'imposent les imprévus. Elle doit permettre à l'enseignant et aux autres intervenants de fournir la rétroaction et l'aide dont l'élève a besoin pour développer ses compétences. Ainsi, pour certains élèves ayant des besoins particuliers, l'enseignant évalue régulièrement la pertinence des stratégies mises en place dans le cadre de la démarche du plan d'intervention et les ajuste, au besoin, de façon à soutenir la progression de leurs apprentissages.

Une planification souple et rigoureuse à la fois

Les activités d'évaluation menées dans le but de reconnaître des compétences, des acquis ou encore de sanctionner les études requièrent une planification rigoureuse. Les décisions qui en découlent (nature du soutien à apporter à l'élève, orientation vers un parcours de formation, obtention d'un diplôme, admission à un programme, etc.) ont des conséquences importantes pour les élèves et doivent, de ce fait, s'appuyer sur des jugements justes, assurés par une bonne planification.

Une planification adaptée aux diverses situations

La prise d'information et son interprétation

Cette étape consiste à recueillir des données sur les apprentissages des élèves et à leur donner un sens en les interprétant. Elle nécessite l'utilisation de méthodes de prise d'information et d'interprétation adaptées à la fonction de l'évaluation et à l'intention sous-jacente. La prise d'information s'avère particulièrement pertinente dans le cadre d'une démarche de plan d'intervention. Elle contribue à prendre des décisions mieux adaptées aux élèves ayant des besoins particuliers.

La prise d'information et l'interprétation adaptées au but de l'évaluation

Dans un contexte d'évaluation en cours d'apprentissage, la prise d'information durant les activités permet généralement à l'enseignant de faire les constats qui s'imposent. Les traces de l'apprentissage de l'élève sont conservées et les observations consignées au fur et à mesure, afin qu'elles soient disponibles au moment opportun.

L'évaluation visant la reconnaissance des compétences pour les besoins du bilan des apprentissages, de la certification et de la reconnaissance des acquis nécessite le recours à un dispositif systématique. L'instrumentation utilisée doit conduire à recueillir l'information suffisante et pertinente sur laquelle on s'appuiera pour porter un jugement sur le niveau de développement des compétences et sur les connaissances acquises.

Une information de qualité pour une évaluation crédible

Comparer les donnees recueillies avec les resultats attendus

Ensuite, on compare les donnees sur les apprentissages de l'eleve avec ce qui est attendu : c'est l'interpretation criterielle. De façon generale, les programmes fournissent un ensemble de donnees sur les resultats attendus au terme de la formation et des indications servant a l'evaluation. À partir de ces donnees, il est possible d'etablir des balises representant la progression souhaitee dans le developpement des competences. Ainsi, l'interpretation criterielle est utilisee dans differents contextes d'evaluation, que ce soit en vue d'une aide a l'apprentissage ou de la reconnaissance des competences.

Le jugement

Jugement en filigrane dans tout le processus d'evaluation

Bien qu'il constitue en soi une etape du processus d'evaluation, le jugement apparait en filigrane tout le long de l'evaluation. Parfois informel, il ne demeure pas moins la toile de fond de l'ensemble du processus d'evaluation. Le jugement est present dans la planification des situations d'apprentissage et d'evaluation. Il entre en jeu au moment du choix des methodes et des criteres d'evaluation afin de les rendre pertinents et valides par rapport a l'intention de l'evaluation. Enfin, le jugement permet de rendre compte des apprentissages et il conduit à prendre des decisions.

Dans un contexte d'evaluation de competences, le jugement sur leur developpement doit etre appuye sur le recours a une instrumentation appropriee. Il requiert une analyse et une synthese des donnees recueillies. Dans ce sens, le jugement doit etre precede d'une prise d'information suivie de son interpretation. Il n'est possible que dans la mesure ou une information de qualite sur l'apprentissage est disponible.

La decision-action

Evaluation qui mene aux decisions et aux actions

La decision constitue la finalite meme de l'evaluation. La decision prise à la suite du jugement porte n'est pas de meme nature dans tous les contextes d'evaluation : elle a tantôt une portee pedagogique, tantôt une portee administrative.

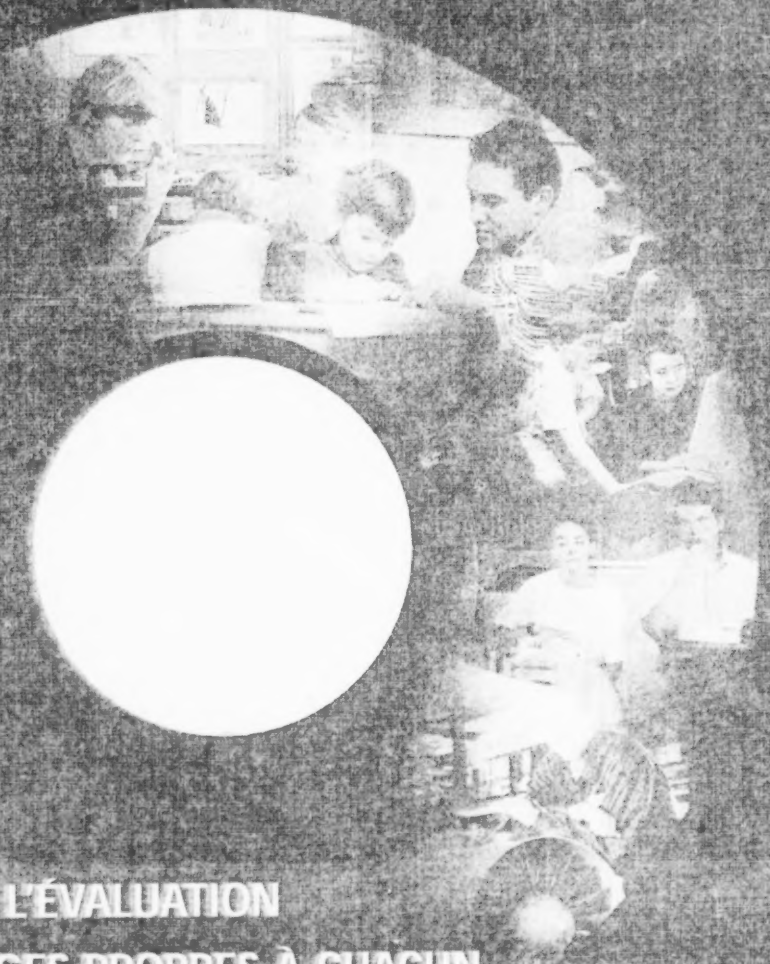
En situation d'aide a l'apprentissage, le jugement est souvent une appreciation a caractere informel et la decision qui en decoule se traduit par une action de regulation de la demarche pedagogique ou d'apprentissage.

En situation de reconnaissance des competences, les decisions ont un caractere formel et elles peuvent entrainer des consequences importantes pour les eleves dans la poursuite de leur plan de formation. Ainsi, les resultats obtenus sont generalement utilises comme complement à d'autres informations pour decider de quelle façon aborder la suite des apprentissages de l'eleve. De plus, les resultats de l'evaluation sont utiles en matiere d'orientation scolaire et professionnelle et pour l'admission aux autres secteurs de formation (celui des jeunes, des adultes ou de la formation professionnelle) ou encore aux autres ordres d'enseignement (collegial ou universitaire). Dans certaines situations, notamment quand il existe des criteres particuliers d'acces a un programme ou a une formation ou lorsque les possibilites

d'acces sont limitees, il est necessaire de comparer les resultats de l'eleve aux criteres etablis pour asseoir les decisions d'admission. Dans cette perspective, les resultats doivent être suffisamment explicites afin que les decisions prises soient les meilleures pour les eleves.

La comparaison des resultats des eleves a peu de place dans une evaluation qui vise d'abord a les aider a apprendre en les informant sur leurs progres, leurs realisations et leurs difficultes, de maniere qu'ils puissent ajuster leur demarche d'apprentissage. Ce qui importe, c'est de situer les apprentissages des eleves au regard de ce qui etait attendu.

Comme evaluer c'est aussi informer, il est necessaire de communiquer a l'eleve, a ses parents – s'il est mineur – ainsi qu'aux intervenants du milieu scolaire qui ont besoin d'information, les resultats et les decisions qui le concernent. Dans la deuxieme partie, les caracteristiques de la communication des resultats seront abordees pour chacun des secteurs de formation.



LES ÉLÉMENTS DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES PROPRES À CHACUN DES TROIS SECTEURS DE FORMATION

Bien qu'il existe une vision commune de l'évaluation des apprentissages en formation générale des jeunes et des adultes ainsi qu'en formation professionnelle, il est nécessaire de relever les caractéristiques particulières de l'évaluation des apprentissages de ces secteurs de formation qui tiennent compte de la nature et de l'organisation des formations, de leurs effectifs étudiants respectifs et des principaux acteurs touchés.

Chapitre 5 : L'évaluation des apprentissages à la formation générale des jeunes

5.1 Le contexte historique

L'histoire de l'évaluation des apprentissages des élèves du primaire et du secondaire est liée au rôle de l'évaluation dans la formation et à la reconnaissance des études en vue de leur sanction.

L'évolution de l'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages au primaire et au secondaire est marquée par trois grands courants successifs : l'évaluation des connaissances, l'évaluation de l'atteinte des objectifs et l'évaluation des compétences.

L'évaluation des connaissances

Jusqu'en 1981, on évaluait principalement l'acquisition des connaissances, ce qui correspondait à la teneur des programmes d'études en vigueur. Les pratiques du personnel enseignant comportaient beaucoup de mesures qui permettaient de cumuler de nombreuses données. Des examens standardisés préparés par des commissions scolaires et un prototype de bulletin informatisé étaient à la disposition des enseignants. Durant les années 70, des remises en question des pratiques évaluatives en vigueur, alimentées par les courants pédagogiques de l'époque, ont donné lieu à des modifications timides.

L'évaluation de l'atteinte des objectifs

En 1981, le ministère de l'Éducation fit paraître la *Politique générale d'évaluation pédagogique* qui a marqué le point de départ d'une évolution considérable des pratiques et le développement d'une expertise collective importante. L'évaluation, conforme aux nouveaux programmes d'études de cette époque, portait sur l'atteinte des objectifs qu'ils comprenaient. Les pratiques évaluatives firent plus de place à l'évaluation formative et à l'interprétation critérielle. Depuis les années 80, des efforts importants ont été consacrés à la formation initiale et continue des enseignants dans le domaine de l'évaluation des apprentissages. Cependant, dans son avis de 1992, *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver*, le Conseil supérieur de l'éducation constatait que l'évaluation dans sa fonction de régulation n'était pas encore bien intégrée aux pratiques pédagogiques.

L'évaluation des compétences

Les pratiques évaluatives en cours possèdent deux caractéristiques majeures. Elles s'orientent vers l'évaluation des compétences, s'arrimant ainsi aux nouveaux programmes de formation. Elles font une place centrale à la fonction d'aide à l'apprentissage, l'intégrant ainsi à la démarche d'apprentissage de l'élève et à la démarche pédagogique de l'enseignant.

Une contribution marquée des enseignants

Bien que le ministère de l'Éducation ait contribué à l'évolution de l'évaluation des apprentissages au Québec, cette dernière n'aurait pu être possible sans les efforts constants des principaux acteurs en évaluation, les enseignants, et sans leur souci de se perfectionner et de mettre à jour leurs compétences dans ce domaine.

L'evolution de la sanction des etudes

A partir de 1965, c'est au ministere de l'Education que revient la responsabilite de decerner des reconnaissances officielles. Jusqu'en 1966, deux diplomes existaient : un certificat sanctionnant la fin d'un cycle d'etudes primaires et une attestation d'etudes reservee aux etudes secondaires. Depuis 1966, seules les etudes secondaires sont sanctionnees officiellement.

Des epreuves uniques dont la forme evolue

Le ministere de l'Education determine les exigences a considerer pour reconnaitre les etudes et verifie par des epreuves si le candidat a un diplome satisfait a ces exigences. C'est ainsi que la reussite d'une ou de plusieurs epreuves uniques est imposee au fil des ans. A certains moments, des epreuves ont ete imposees pour toutes les matieres inscrites au programme d'etudes alors qu'a d'autres, elles ont ete progressivement reservees aux seules matieres obligatoires pour la sanction des etudes secondaires et pour l'admission aux etudes collegiales. La forme des epreuves est aussi modifiee. Apres l'utilisation, pendant de nombreuses annees, d'un questionnaire a correction objective – qui a permis d'informatiser la correction et le traitement des resultats – on a introduit dans les epreuves des questions a reponse elaboree que les enseignants corrigent. En francais, langue d'enseignement, l'epreuve d'ecriture est maintenant conforme, en bonne partie, a l'approche de l'evaluation des competences.

Responsabilite partagee entre le Ministere et les organismes scolaires

Depuis 1974, l'evaluation aux fins de la sanction des etudes est une responsabilite partagee entre le ministere de l'Education et les etablissements scolaires. Les resultats de l'evaluation de l'eleve par son ecole sont pris en compte pour pres de la moitie de sa note finale, l'autre moitie provenant du resultat obtenu a une epreuve unique. De plus, la majeure partie des unites requises pour la sanction des etudes secondaires vient d'evaluations faites par les etablissements uniquement.

5.2 Les applications specifiques des orientations

Bien que l'ensemble des valeurs et des orientations ainsi que les caracteristiques des fonctions et du processus d'evaluation presentes dans la premiere partie balisent l'evaluation des apprentissages a la formation generale des jeunes, d'autres elements particuliers a ce secteur servent a la nuancer. La formation organisee par cycles et les programmes de formation, ou les competences sont les cibles de la formation, ont sans contredit des effets sur l'evaluation des apprentissages. Cette section est donc reservee a certains aspects generaux de l'evaluation des apprentissages et a d'autres, plus particuliers, comme la sanction des etudes, l'instrumentation, la communication des resultats et la reconnaissance des apprentissages.

Une definition de cycle et de competence

Il est tout d'abord necessaire de rappeler ce qu'on entend par *cycle* et par *competence* en formation generale des jeunes. Le cycle est une periode d'apprentissage au cours de laquelle les eleves acquierent un ensemble de competences disciplinaires et transversales leur permettant d'acceder aux apprentissages ulterieurs. La competence, dans les programmes de formation du primaire et du secondaire, est

définie comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. Le savoir-agir propre à la compétence suppose une appropriation et une utilisation intentionnelles de contenus notionnels et d'habiletés tant intellectuelles que sociales, dans la poursuite d'un objectif clairement défini. La compétence se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité et son degré de maîtrise peut progresser pendant le parcours scolaire, voire au-delà.

5.2.1 Les aspects généraux

Une approche concertée de l'évaluation dans une formation organisée par cycles

Dans le contexte de la formation organisée par cycles, la sixième orientation, qui indique que l'évaluation des apprentissages doit se faire dans un contexte de collaboration des personnes participant à la formation de l'élève, doit s'appliquer en tenant compte de l'interaction enseignant, équipe-cycle et équipe-école. Considérant les possibilités multiples de collaboration, les actions en matière d'évaluation se fondent sur la concertation; le rôle que joue la direction de l'établissement scolaire en vue d'assurer l'harmonisation de ces actions n'est alors que plus important.

La planification en équipe-cycle et en équipe-école

Compte tenu de la première orientation, la planification doit être faite par l'enseignant et l'équipe-cycle afin d'exploiter pleinement le potentiel de l'évaluation intégrée à l'apprentissage et d'établir le nécessaire équilibre entre les deux fonctions de l'évaluation, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences qui est habituellement faite vers la fin d'un cycle. La planification d'une stratégie globale d'évaluation conduit l'équipe-cycle et l'équipe-école à s'entendre sur les moyens à prendre et les moments à privilégier pour rendre compte des apprentissages réalisés par les élèves au cours et à la fin d'un cycle.

Une planification conforme aux programmes de formation, aux attentes de fin de cycle et aux critères d'évaluation

Ainsi, dans le respect de la quatrième orientation, soit une évaluation en conformité avec les programmes de formation, la planification conduit à prévoir des activités d'apprentissage et d'évaluation qui tiennent compte de l'ensemble des éléments constitutifs des programmes : les compétences associées aux disciplines des différents domaines d'apprentissage, les compétences transversales ainsi que les domaines généraux de formation. La planification est aussi guidée par les indications d'évaluation présentées dans les programmes de formation, soit les attentes de fin de cycle et les critères d'évaluation. La conformité à ces programmes nécessite également de privilégier des moyens d'évaluation qui s'accordent avec l'esprit de ceux-ci. Puisque les programmes de formation sont élaborés par compétences, les situations d'évaluation contribuent à vérifier dans quelle mesure l'élève peut mobiliser efficacement les ressources que suppose la mise en œuvre de compétences dans des contextes variés. Ainsi, les connaissances sont aussi prises en considération comme ressources à mobiliser. Les caractéristiques de ces situations d'évaluation sont présentées à la section 5.2.3.

La differenciation de l'evaluation, une responsabilite partagee par l'enseignant, l'equipe-cycle et l'equipe-ecole

Pour tenir compte de la troisieme orientation, qui porte sur le respect des differences en evaluation, l'enseignant, l'equipe-ecole et l'equipe-cycle peuvent convenir de modalites qui visent a differencier l'evaluation dans certaines situations. A cet effet, la diversification des instruments de prise d'information et l'utilisation d'outils diagnostiques sont a privilegier. De plus, pour les eleves qui ont des capacites ou des besoins particuliers, la mise en place d'actions concertees et coordonnees est necessaire afin de les soutenir dans leurs apprentissages. Le plan d'intervention constitue le moyen privilegie pour y parvenir.

En cours de cycle, bien que l'enseignant soit la personne la mieux placee pour porter un jugement sur la progression des apprentissages et le developpement des competences disciplinaires, il est parfois necessaire qu'il consulte d'autres personnes qui ont pu intervenir aupres d'un eleve. Dans le cas des competences transversales, l'appreciation des progres realises par l'eleve peut etre faite par les differents membres de l'equipe-cycle et par toute autre personne qui intervient dans la formation de l'eleve. Conformement a la cinquieme orientation qui traite du role actif de l'eleve dans l'evaluation en cours d'apprentissage, il est necessaire que l'ensemble des intervenants conviennent de balises communes pour preciser les conditions de son implication.

Le jugement porte sur les apprentissages, une responsabilite partagee au moment du bilan de fin de cycle

Vers la fin d'un cycle, notamment au moment d'en etablir le bilan, l'equipe-cycle doit se concerter pour porter des jugements sur le developpement des competences disciplinaires et transversales et s'adjoindre, au besoin, d'autres personnes qui sont intervenues aupres de l'eleve. Au moment du passage d'un cycle a l'autre et du primaire au secondaire, il est necessaire que l'equipe-cycle et l'equipe-ecole contribuent a la prise de decision en fournissant les informations sur les apprentissages realises par un eleve. Ces informations sont utiles aux equipes d'enseignants qui prendront le relais dans la formation de cet eleve, par exemple, en lui proposant des mesures de soutien ou d'enrichissement. Elles sont aussi necessaires dans des situations de transfert d'un eleve vers la formation generale des adultes et la formation professionnelle.

Des conditions necessaires a une approche concertee et coherente en evaluation

En vue d'assurer la coherence en matiere d'evaluation, deux conditions sont prealables a la mise en place d'une approche concertee. D'abord, une comprehension univoque du Programme de formation est essentielle. Ensuite, une collaboration efficace qui repose sur l'amenagement du temps de travail. Au primaire, la taille plus reduite de l'equipe-cycle incite a la concertation. Au secondaire, des modalites doivent etre mises en place pour la favoriser. On ne saurait donc trop insister sur la necessite d'amenager, dans l'organisation du travail du personnel enseignant d'un meme cycle, des mecanismes qui vont faciliter cette concertation.

5.2.2 La sanction des etudes

Dans la premiere partie, on presente globalement les intentions ministerielles par rapport a la sanction des etudes. On s'attardera maintenant sur les caracteristiques d'une sanction des etudes secondaires renouvelee dans le cadre de la reforme educative a la formation generale des jeunes. Les intentions du Ministere en cette matiere sont appuyees par les dispositions legislatives et reglementaires. De plus, le *Guide de gestion de la sanction des etudes secondaires* complete l'information presentee dans la presente Politique.

Une sanction des etudes en adequation avec les attentes sociales et les changements introduits dans la formation au deuxieme cycle du secondaire

Les raisons qui militent en faveur d'un renouvellement de la sanction des études sont nombreuses. D'entree de jeu, l'*Enonce de politique educative : L'École, tout un programme* confirme la necessite d'une sanction des etudes consolidee pour s'assurer que la delivrance d'un titre officiel est soumise aux memes conditions et aux memes exigences, que les programmes d'etudes sont respectes par les milieux scolaires et pour obtenir des donnees quantitatives et qualitatives sur le rendement individuel et collectif des eleves qui frequentent l'ecole secondaire. Par ailleurs, les changements apportes au deuxieme cycle du secondaire, conçu en vue d'une consolidation de la formation de base et ouvert sur la diversification, ainsi que la facture du Programme de formation, introduisent des realites qui doivent etre prises en compte pour la sanction des etudes. Finalement, on doit tenir compte des attentes sociales par rapport à ce qu'un jeune devrait être en mesure d'accomplir à la fin de ses études secondaires pour relever les defis toujours croissants du XXIe siecle et mener efficacement ses projets à terme. Ces attentes se sont modifiees au fil de l'evolution des besoins de la societe quebecoise, et force est de constater qu'elles sont generalement à la hausse.

Dans une perspective de qualification, composante de la mission de l'ecole quebecoise, le systeme educatif doit se doter de moyens pour rendre compte de façon juste et equitable des competences acquises par les eleves et ainsi favoriser la poursuite de la formation ou l'integration au marche du travail. La reconnaissance sociale rattachee aux titres decernes par le ministere de l'Éducation dépend en grande partie de la pertinence des exigences relatives à la sanction au regard des attentes sociales et de la qualite de l'evaluation.

La neuvieme orientation presente les principes qui guident les actions du Ministere et des milieux scolaires en matiere de sanction des etudes. Les precisions suivantes sont apportees pour tenir compte de l'application, en formation des jeunes, de quelques-uns de ces principes.

- La sanction des études secondaires doit s'inscrire dans une perspective de reussite educative; elle doit tenir compte des parcours differencies des eleves et de l'ensemble des aspects qui contribuent au développement integral de la personne.

- La sanction des études doit prendre en consideration l'ensemble des élements constitutifs des programmes de formation, soit les domaines d'apprentissage, les domaines generaux de formation et les competences transversales. Les criteres d'évaluation et les attentes prescrits dans les programmes servent aussi de references à l'evaluation aux fins de la sanction des etudes; par ailleurs, l'evaluation preconisee doit s'inscrire en continuite avec celle qui est pratiquée en cours de formation. Les modalites d'evaluation en vue de la sanction des etudes sont variées et souples pour tenir compte de la specificite de chaque discipline.

- La façon de confirmer la réussite doit concorder avec une évaluation portant sur les compétences et qui tient compte des attentes de fin de cycle indiquées dans le Programme de formation.

De plus, le Ministère juge nécessaire de préciser, dans la présente Politique, la qualification associée à chacun des parcours de formation, ainsi que les responsabilités relatives à la sanction des études.

Le maintien du diplôme d'études secondaires

- La réussite des études au secondaire est sanctionnée par le diplôme d'études secondaires (DES), sur la base d'exigences qui sont les mêmes pour tous les élèves. Cependant, des modalités d'évaluation qui tiennent compte des caractéristiques et des besoins de certains élèves doivent être aménagées.

Un élargissement des exigences communes et une prise en compte de la formation diversifiée

Le diplôme d'études secondaires doit garantir que l'élève qui en est titulaire répond d'abord aux exigences des matières communes fixées par le Régime pédagogique. Il doit donc démontrer qu'il a acquis des compétences disciplinaires dans les différents domaines d'apprentissage. L'élève doit démontrer, le cas échéant, qu'il a réalisé les apprentissages prévus dans les matières à option ou dans les programmes locaux. D'autres conditions pourraient s'ajouter pour que les règles d'obtention du diplôme d'études secondaires reflètent l'ensemble des éléments qui constituent le Programme de formation du secondaire.

Une qualification diverse pour des parcours différenciés

- Pour certains élèves, la réussite peut passer par l'accès à des voies diversifiées qui leur offrent une première qualification professionnelle au secondaire. En sanctionnant ces voies selon des critères particuliers à chacune, on permet à ces élèves de se qualifier pour leur entrée sur le marché du travail ou pour la poursuite de leurs études. Pour d'autres élèves, inscrits dans des programmes adaptés, la réussite peut prendre la forme d'une meilleure participation sociale. À cet effet, la reconnaissance de leur parcours de formation par la société est tout aussi importante.

Le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire précise les exigences d'obtention du diplôme d'études secondaires (DES), les disciplines dont la réussite est obligatoire pour l'obtention du DES ainsi que la nature, qualitative ou quantitative, des résultats. Il indique aussi les titres susceptibles de remplacer ceux connus actuellement sous les appellations *certificat d'insertion sociale et professionnelle des jeunes* (ISPJ) et *certificat de formation en entreprise et de récupération* (CFER). Il peut, le cas échéant, introduire de nouveaux titres pour sanctionner la réussite dans des programmes adaptés ou dans des voies diversifiées.

Le maintien du principe de la responsabilité partagée

La législation et la réglementation prévoient le partage de la responsabilité de l'évaluation aux fins de la sanction des études secondaires entre le milieu scolaire et le Ministère. Dans le cas de l'obtention du diplôme d'études secondaires, pour les disciplines dans lesquelles des épreuves uniques sont imposées par le ministre, les résultats considérés pour la sanction des études tiennent compte, en partie, des résultats obtenus à ces épreuves uniques et de ceux obtenus dans l'établissement scolaire. Pour les autres disciplines, seuls les résultats obtenus à l'école rendent compte de la réussite. Dans le cas des autres titres,

la responsabilite de la sanction releve en grande partie du milieu scolaire puisque le Ministere n'intervient dans la delivrance de ces titres que lorsque les organismes scolaires en font la demande. Afin de maintenir l'equite en matiere de sanction des etudes, et pour confirmer l'importance du rôle des milieux scolaires en cette matiere, le principe de la responsabilite partagee est donc maintenu.

5.2.3 L'instrumentation pour l'evaluation des apprentissages

Une instrumentation en evolution et adaptee aux orientations en evaluation

Le type d'evaluation que necessitent les programmes de formation par competences amene à revoir l'instrumentation utilisee tant dans le contexte d'une evaluation au service de l'apprentissage que dans celui d'une evaluation qui vise la reconnaissance des competences. Dans tous les cas, que l'evaluation soit sous responsabilite du Ministere ou de celle des milieux scolaires, il est necessaire de recourir à des instruments d'evaluation qui rendent compte, de façon juste, de la complexite et de la diversite des apprentissages realises par les eleves.

Dans le cadre de l'evaluation sous responsabilite locale, le Ministere souhaite rappeler qu'il est necessaire de recourir à une instrumentation formelle et informelle pour recueillir des donnees sur les apprentissages. Pour faciliter la tâche des milieux scolaires, le Ministere met à leur disposition des cadres de reference en evaluation des apprentissages au primaire et au secondaire. Ils precisent les caracteristiques de l'instrumentation a privilegier, surtout dans un contexte d'evaluation visant a soutenir l'apprentissage. Par ailleurs, l'instrumentation formelle appropriee à l'evaluation des competences qu'utilise le Ministere pour assumer sa propre responsabilite peut aussi servir d'exemple aux milieux scolaires.

Des epreuves sous forme de situations d'evaluation disciplinaires

- Les epreuves ministerielles prennent la forme de situations d'evaluation propres à chaque discipline ; elles visent à verifier dans quelle mesure les eleves repondent aux attentes relatives aux competences du Programme de formation. Ces situations comprennent des tâches complexes qui necessitent generalement des productions elaborees. Elles permettent de verifier dans quelle mesure l'eleve peut mobiliser les ressources, incluant les connaissances, necessaires à la mise en œuvre de competences. La realisation de ces tâches est de duree variable. L'elaboration des situations d'evaluation à caractere disciplinaire est confiee à des enseignants qui agissent sous la responsabilite du Ministere. Les conditions de passation de ces epreuves sont les memes dans tous les milieux scolaires. Cependant, afin de tenir compte des besoins determines pour certains eleves dans le cadre d'un plan d'intervention, ces conditions peuvent être adaptees par les ecoles en tenant compte de conditions definies par le Ministere. Par ailleurs, la correction des epreuves ministerielles est centralisee dans certains cas et laissee aux milieux scolaires dans d'autres. Dans ce dernier cas, la correction est soutenue par des guides de correction fournis par le Ministere.

Des situations d'évaluation à caractère intégrateur

- D'autres situations d'évaluation sont à caractère intégrateur; elles permettent de voir dans quelle mesure les élèves sont capables de mobiliser diverses compétences relatives à quelques domaines d'apprentissage et des compétences transversales pour résoudre des problèmes en relation avec les domaines généraux de formation. Le Ministère fournit des balises pour soutenir le réseau dans l'élaboration de ce type de situations d'évaluation.

Des épreuves d'appoint

- Par ailleurs, afin de rendre plus uniformes, dans les milieux scolaires, les pratiques évaluatives en vue de la sanction des études, le Ministère entend outiller les personnes qui en sont responsables en leur fournissant des balises et des exemples d'instruments. Il peut également mettre à leur disposition des épreuves d'appoint d'application facultative.

Au primaire, des épreuves nationales obligatoires

- Enfin, afin de veiller à la qualité des services éducatifs, le Ministère impose des épreuves au primaire et au secondaire. Cette évaluation s'inscrit dans une perspective de régulation du système et de soutien au réseau en vue de son amélioration continue. Des épreuves nationales obligatoires sont administrées à tous les élèves du Québec qui terminent le troisième cycle du primaire. Élaborées par le ministère de l'Éducation, elles sont administrées dans des conditions uniformes et prévues dans un horaire officiel. Elles portent sur les matières de base et évaluent le niveau de développement des compétences des élèves en fonction des attentes définies dans le Programme de formation. Un échantillon de ces épreuves est corrigé par le ministère de l'Éducation. Cette façon de faire permet de vérifier que, partout au Québec, les élèves ont acquis les connaissances et développé les compétences associées au Programme de formation. Cette intervention du Ministère n'invalide pas le pouvoir qu'ont les commissions scolaires d'imposer, en vertu de la Loi, des épreuves internes à la fin de chaque cycle du primaire. De plus, les épreuves nationales obligatoires à la fin du primaire n'ont pas d'effet sur les règles que peuvent adopter les commissions scolaires pour le passage du primaire au secondaire, à moins qu'elles n'en décident autrement.

5.2.4 La communication des résultats

Le bulletin scolaire et le bilan des apprentissages

Parents et élèves ont le droit de savoir

Dans le respect du principe de transparence, l'information des élèves et de leurs parents constitue l'un des aboutissements du processus d'évaluation. Ils sont en droit de connaître les résultats de l'apprentissage et les décisions qui sont prises afin de jouer adéquatement les rôles qu'on attend d'eux. Ainsi, le parent bien informé des apprentissages de son enfant est en mesure de mieux l'accompagner dans ses études. De la même façon, l'élève qui dispose de données précises sur ses forces et ses faiblesses peut mieux orienter ses actions.

De plus, d'autres intervenants scolaires ou organismes des différents secteurs de formation et ordres d'enseignement peuvent avoir besoin d'information sur les apprentissages des élèves, que ce soit pour leur fournir un soutien plus approprié, leur offrir des parcours scolaires qui correspondent à leurs aptitudes, leurs centres d'intérêt ou leurs aspirations, les admettre dans des programmes, etc.

D'ailleurs, le Regime de l'education prescolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire contient des dispositions precises au sujet de la communication des resultats aux parents.

Des formes variees de presentation de l'information

Au prescolaire, au primaire et au secondaire, le bulletin demeure un outil de communication important entre l'ecole et les parents. Combine a une information reguliere, par exemple, au moyen de rencontres avec les parents, de portfolios, de feuilles de route, d'annotations sur les travaux, de l'agenda scolaire ou d'autres documents, il permet de suivre les apprentissages des eleves. Au cours du cycle, les bulletins renseignent le parent et l'eleve sur la progression des apprentissages.

Le bilan des apprentissages a la fin d'un cycle

Le dernier bulletin du cycle est un bilan des apprentissages : il fait etat des competences developpees par l'eleve. Quelle que soit la forme retenue pour la presentation de l'information, il est important qu'elle ne soit pas une source de difficulte dans des situations de transfert d'un eleve d'une ecole a une autre ou au moment de son admission a un autre secteur de formation ou a l'ordre d'enseignement superieur.

Une information de qualite accessible aux parents et aux eleves

Les decisions relatives au bulletin relevent du directeur d'ecole qui recoit les propositions des enseignants. Toutefois, le Ministere souhaite que les commissions scolaires adoptent un bulletin et qu'elles le mettent a la disposition des ecoles de leur territoire pour assurer une certaine uniformite. Dans tous les cas, le bulletin doit etre clair et concis et contenir l'information essentielle qui permet aux parents de savoir si leur enfant progresse, de quelle façon il le fait et ou il se situe par rapport aux attentes du Programme de formation. Dans ce sens, le bulletin n'est pas reserve exclusivement aux resultats de l'apprentissage ; il fournit aussi des donnees qui permettent de situer globalement le developpement de l'eleve.

La forme d'expression des resultats

Au primaire, pour être conforme aux orientations de la reforme, le bulletin scolaire doit etre descriptif et privilegier des resultats qualitatifs exprimes a l'aide de cotes (A, B, C, D, par exemple). Selon les besoins du milieu ou se situe l'ecole, les resultats peuvent aussi être fournis sous forme de notes a la fin d'un cycle. Dans un cas comme dans l'autre, que l'on compare ou non les resultats de l'eleve a la moyenne du groupe, c'est en comparant ses realisations a ce qui est attendu dans le Programme de formation que l'on pourra juger ses competences.

Pour tenir compte des realites differentes du secondaire, notamment la sanction des etudes, le Regime pedagogique fournit des indications sur la forme du bulletin et le mode d'expression des resultats.

Le releve de competences

Le respect de l'une des composantes de la mission de l'ecole qui est de *qualifier, selon des voies diversifiees*, constitue un defi majeur du systeme d'education. L'ecole doit non seulement favoriser la reussite de tous les eleves, mais aussi la reconnaitre de façon officielle afin de faciliter la poursuite des etudes ou l'integration sociale et professionnelle.

La reconnaissance officielle des compétences, quels que soient le parcours scolaire emprunté et le niveau de parachèvement des études, constitue un pas de plus vers la qualification. Pour concrétiser cette reconnaissance, le ministère de l'Éducation a recours au relevé de compétences.

Le relevé de compétences pour rendre compte des compétences acquises ou partiellement acquises

Le relevé de compétences est un document officiel délivré par le ministère de l'Éducation. Il remplace le relevé de notes remis aux élèves de 4e et 5e secondaire. La nature du relevé de compétences diffère de celle du relevé de notes dans la mesure où les destinataires ne sont pas exclusivement les élèves de 4e et 5e secondaire et que les résultats ne sont pas limités aux seules disciplines prises en considération pour la sanction des études. De plus, les élèves qui interrompent leurs études et ceux qui modifient leur parcours de formation reçoivent un relevé de compétences qui témoigne des compétences disciplinaires et transversales acquises ou partiellement acquises.

Le relevé de compétences pour faciliter le passage vers d'autres secteurs de formation, vers les études supérieures ou l'intégration au marché du travail

Comme le relevé de compétences dresse le profil de formation de l'élève, il facilite les décisions qui ont trait à l'orientation et à l'admission à la formation professionnelle, à la formation générale des adultes ou à l'enseignement collégial. Il doit, en particulier, faciliter le retour des élèves qui interrompent leurs études momentanément, entre autres en précisant l'état de leurs apprentissages. Cependant, il est parfois nécessaire de s'assurer du maintien du niveau de développement des compétences établi antérieurement. Le relevé de compétences est aussi utile aux élèves qui entrent sur le marché du travail.

Les relations à établir entre le relevé de compétences et les autres documents de communication sur les apprentissages de l'élève sont précisées dans le Régime pédagogique. C'est aussi dans ce document que l'on trouve l'information sur les destinataires, le contenu du relevé de compétences, les moments de son émission et la provenance des résultats.

5.2.5 La reconnaissance des apprentissages

La Loi sur l'instruction publique reconnaît aux jeunes le droit à la reconnaissance des apprentissages. Cette reconnaissance, quoique formulée différemment, s'apparente à la reconnaissance des acquis. Le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire contient donc des dispositions en ce sens.

À la formation générale des jeunes, la reconnaissance des apprentissages n'est pas de même envergure que la reconnaissance des acquis en formation professionnelle ou en formation générale des adultes. Le système d'équivalences est un exemple de reconnaissance des acquis scolaires et bon nombre de personnes y ont déjà recours.

L'élargissement des pratiques de reconnaissance des apprentissages

Quelques élèves de la formation générale des jeunes ont déjà fait certains apprentissages prévus dans les programmes de formation, dans le cadre d'un emploi ou au cours d'activités de bénévolat ou de loisir, notamment dans les domaines des langues, des arts, du développement personnel et des technologies de l'information et de la communication. Il est possible d'en tenir compte, le cas échéant. Valoriser certains apprentissages résultant d'expériences faites hors du cadre scolaire ou au cours d'activités parascolaires ne peut qu'accroître la motivation des élèves.

Cependant, comme il est precise dans la dixieme orientation, la reconnaissance des apprentissages, au secteur de la formation generale des jeunes, doit s'effectuer dans le respect de certains principes et selon des conditions qui tiennent compte des possibilites et des limites organisationnelles des milieux scolaires. Ainsi, dans tous les cas ou il est necessaire de recourir a la reconnaissance des apprentissages, il est essentiel que les eleves demontrent leurs apprentissages. Le Programme de formation ou tout autre programme officiel serviront de referentiels pour reconnaitre leurs apprentissages. De plus, les memes exigences de rigueur en matiere d'evaluation des apprentissages des eleves inscrits a une formation doivent aussi s'appliquer a la reconnaissance des apprentissages. Cependant, les modalites d'evaluation pourront etre adaptees a ce contexte.

Le Programme de formation ou tout autre referentiel officiel pour la reconnaissance des apprentissages

Par ailleurs, compte tenu de l'importance de la socialisation pour les eleves du primaire et du secondaire, il est necessaire de fournir a ceux qui possedent certains acquis, des occasions de participer aux activites du groupe-classe.

Chapitre 6 : L'évaluation des apprentissages à la formation générale des adultes

6.1 Le contexte historique

L'évaluation axée sur les connaissances au moment de la création de la Direction générale de l'éducation permanente

C'est en 1966 que le ministère de l'Éducation crée la Direction générale de l'éducation permanente afin de mettre en application l'Accord de 1962 entre le Canada et le Québec sur la formation des adultes. Des groupes d'adultes sont alors accueillis en formation générale à la condition que leur but ne soit pas d'obtenir un diplôme d'études secondaires (DES), mais plutôt d'acquérir une formation générale suffisante pour accéder à la formation professionnelle. L'éducation permanente comprend alors des cours du préscondaire, du premier et du deuxième cycle du secondaire. Les programmes d'études en formation générale étant axés sur les connaissances, l'élève est évalué sur l'acquisition de celles-ci. À cette époque, huit sessions d'examen par année fournissent autant d'occasions d'évaluer les apprentissages des adultes. Les résultats sont présentés par rapport à un seuil de performance attendu et la responsabilité de l'évaluation aux fins de la sanction des études est assumée conjointement par le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires. Deux diplômes sont délivrés, celui de 4e secondaire (36 crédits) et celui de 5e secondaire (54 crédits). Par ailleurs, un bulletin avec mention « 3e secondaire » peut être émis lorsque 24 crédits sont enregistrés.

L'évaluation dans un contexte d'individualisation pédagogique et de programmes par objectifs

Au cours des années 70, le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires développent l'évaluation des apprentissages dans un contexte d'individualisation pédagogique et de programmes par objectifs (PPO). L'évaluation porte alors sur le degré d'atteinte des objectifs terminaux et intermédiaires. Des règles propres à l'éducation des adultes et applicables à l'évaluation des apprentissages et à la sanction des études sont mises en place, notamment la possibilité de se soumettre à un examen sans avoir suivi le cours, ainsi que l'usage des tests d'équivalence de niveau de scolarité (TENS) qui, depuis, sont acceptés dans plusieurs milieux comme étant une reconnaissance des acquis suffisante pour les adultes désireux de travailler dans certains domaines ou d'être admis en formation professionnelle.

La délivrance du diplôme de 5e secondaire aux adultes selon les exigences de l'époque

À compter de 1973, les adultes n'ont plus à se présenter à l'une des huit sessions d'examen : ils peuvent désormais être évalués dès qu'ils ont terminé leurs apprentissages. On utilise les critères généraux et spécifiques pour mesurer l'atteinte des objectifs et on fixe un seuil de performance qui est de 50 ou de 60 p. 100. À compter de 1982, seul le diplôme de 5e secondaire est délivré, et ce, selon les exigences de l'époque.

En 1988, certaines dispositions sur l'éducation des adultes sont incluses dans la Loi sur l'instruction publique et, en 1993, le premier Règlement sur le Régime pédagogique est officiellement mis en application. Depuis 1993, les programmes en vigueur et le matériel d'évaluation nécessaire ont fait l'objet de mises à jour constantes.

Perspective au regard de l'approche par competences

L'evaluation en conformite avec l'approche par competences

La presente Politique tient compte des programmes d'etudes en vigueur pour la formation generale des adultes. Elle respecte egalement l'approche par competences qui a servi de cadre d'elaboration dans le contexte du renouvellement des programmes. La competence se definit comme un pouvoir d'agir, de reussir et de progresser, fonde sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble integre de ressources pour faire face a une famille de situations de vie.

Les apprentissages prevus aux programmes d'etudes, decrits sous forme de competences, sont l'objet d'evaluation aux fins de la sanction des etudes. L'evaluation est davantage mise au service de l'apprentissage. Le concept de competence entraine l'utilisation d'une plus grande variete d'instruments, de modalites, de processus et de demarches d'evaluation qui s'appliquent au debut de l'apprentissage, en cours d'apprentissage et en fin de formation, ainsi qu'en reconnaissance des acquis extrascolaires.

Dans le contexte du partage des responsabilites, que l'evaluation soit sous la responsabilite du Ministere ou sous celle des milieux scolaires, qu'elle soit aux fins de la certification ou en soutien a l'apprentissage, il est necessaire de recourir a des instruments d'evaluation et a des modalites qui rendent compte, de façon juste, de la complexite et de la diversite des apprentissages realises par les adultes.

6.2 Les applications specifiques des orientations

L'evaluation en conformite avec les valeurs de justice, d'egalite et d'equite ainsi qu'avec les orientations

L'evaluation des apprentissages en formation generale des adultes se realise en tenant compte des orientations de la presente Politique et en conformite avec les valeurs fondamentales que sont la justice, l'egalite et l'equite ainsi qu'avec les trois valeurs instrumentales, soit la coherence, la rigueur et la transparence. Elle contribue a la mise en place de conditions d'apprentissage optimales qui conduisent a la reussite educative des adultes en conformite avec les programmes d'etudes.

La pratique de l'evaluation doit en plus tenir compte des caracteristiques du cadre legal, reglementaire et administratif de l'education des adultes. Dans ce contexte, l'application de certaines orientations est precisee dans la prochaine section.

6.2.1 Les aspects generaux

Les programmes d'etudes actuels de la formation generale des adultes sont elabores et accessibles par cours dont la duree est un multiple de 25 heures de formation.

L'evaluation aux fins de la certification

Pour les programmes concus selon l'approche par competences, les formations sont encore offertes sous forme de modules. Ce mode d'organisation scolaire correspond aux besoins des adultes dans un contexte de partenariat avec d'autres ministeres qui achetent ou commanditent des services educatifs et des formations particulieres. En consequence, une epreuve aux fins de la certification est prevue pour chacun des cours en formation generale des adultes.

La passation des epreuves au moment ou l'adulte est juge pret par l'enseignant

L'evaluation aux fins de la certification est de type continu, c'est-à-dire que les examens de formation generale peuvent avoir lieu a tout moment de l'annee dans les centres d'education des adultes. Elle doit avoir lieu lorsque l'enseignant considere qu'un eleve satisfait aux exigences des programmes d'etudes. Cette evaluation est aussi accessible dans le cadre de la reconnaissance des acquis extrascolaires au regard des programmes d'etudes.

L'evaluation dans un contexte d'integration a l'apprentissage

La determination du niveau d'apprentissage et la verification du transfert

Rappelons que, pendant la formation, l'evaluation est au service de l'apprentissage, comme precise dans la premiere orientation. Souvent le personnel enseignant procede spontanement a une evaluation lorsqu'il suggere des corrections a un eleve ou qu'il ajuste son enseignement a une situation particuliere. Les instruments d'observation sont adaptes a la situation pour faciliter le jugement que l'enseignant doit porter sur les resultats obtenus ainsi que sur les strategies d'apprentissage utilisees par l'eleve. L'information recueillie guide le choix des mesures de soutien ou d'enrichissement ou encore mene a l'ajustement des interventions pedagogiques. Les activites d'evaluation permettent de determiner le niveau d'apprentissage et de verifier le transfert des competences dans des situations reelles de la vie.

L'adaptation des instruments d'evaluation pour tenir compte de la diversite des eleves et des personnes presentant des limitations

La *Politique gouvernementale d'education des adultes et de formation continue* demande, lorsque cela est possible, d'adapter les modalites et les instruments d'evaluation pour tenir compte de la diversite des eleves et pour permettre un meilleur acces a la formation generale aux personnes presentant des limitations. Le Ministere entend preciser l'application des regles d'exemption et de derogation inscrites dans le *Guide de gestion de la sanction des etudes de la formation generale des adultes et de la formation professionnelle*. Ces regles respecteront toutefois la nature des competences a developper en formation generale et contribueront a preserver la qualite du diplome. Par ailleurs, les situations d'evaluation doivent être exemptes de references culturelles qui pourraient causer un prejudice a certains eleves.

Le Ministere offre au reseau scolaire des rencontres d'information sur les methodes d'evaluation de meme que des sessions d'implantation du nouveau materiel d'evaluation. La participation active du reseau scolaire a ces activites favorise le developpement de l'expertise et l'evolution des pratiques en evaluation des apprentissages. Elles portent sur les programmes concus selon l'approche par competences et sur leurs effets en evaluation.

Le projet personnel de formation

Le projet personnel pour tenir compte des besoins de formation de l'adulte

Le projet personnel de formation prevaut à l'education des adultes. Il permet de tenir compte de leurs acquis scolaires et extrascolaires ainsi que de leurs besoins de formation. Il conduit à déterminer les cours dont les adultes ont besoin, selon des durées et des etapes de formation adaptees à leur situation. Il permet de leur offrir des services appropriés à la formation souhaitee.

Mobilité et fluctuation des adultes en formation

Service d'évaluation offert durant toute l'annee

Les adultes en formation sont mobiles et leur nombre fluctue en raison principalement de l'evolution du marche de l'emploi. Dans un contexte d'alternance entre le travail et les études, bon nombre d'adultes interrompent leur formation pour un certain temps ou optent pour une formation a temps partiel, donnee le jour ou le soir. On ne peut compter sur la stabilite des cohortes, comme en formation generale des jeunes, durant cent quatre-vingts jours de classe. Tout le long de l'annee, et dans tous les centres de formation, on offre un service d'evaluation. On utilise differentes versions equivalentes des epreuves nationales qui repondent mieux aux besoins des adultes que des epreuves uniques, tout en garantissant la rigueur et la validite de l'evaluation des apprentissages prevus aux programmes.

Importance de la qualite de la langue parlee et ecrite

L'assurance de la qualite de la langue au moment des evaluations integrees à l'apprentissage

Dans le respect de la huitieme orientation portant sur l'amelioration de la qualite de la langue parlee et ecrite de l'eleve, on doit s'assurer de la qualite de la langue dans tous les cours, en particulier au moment des evaluations integrees à l'apprentissage. Cependant, il faut eviter que la preoccupation de la qualite de la langue conduise à des echecs dans des domaines ou les habiletes de l'adulte satisfont aux criteres particuliers du domaine. Cette orientation donnera lieu a l'adoption de modalites, d'instruments et d'idees novatrices.

6.2.2 La sanction des etudes

La sanction des etudes comporte des exigences qui garantissent les conditions d'obtention des titres officiels comme le diplome, le certificat et l'attestation.

La formation generale des adultes vise principalement l'obtention du diplome d'etudes secondaires (DES). Les conditions d'obtention de ce diplome sont harmonisées avec celles de la formation generale des jeunes.

Le Ministere emet d'autres titres pour la formation generale des adultes. Les titulaires de ces titres peuvent les utiliser pour integrer le marche du travail. De plus, l'obtention de ces titres incite les adultes a poursuivre leurs etudes secondaires dans le but d'obtenir le DES. Ces titres sont :

- le certificat du service d'integration socioprofessionnelle (ISP) ;
- l'attestation d'equivalence de niveau de scolarite (AENS) ;
- le diplome du *General Educational Development Testing Service (GED)*.

6.2.3 L'instrumentation pour l'evaluation des apprentissages

Partage des responsabilites relatives a l'elaboration des instruments d'evaluation

Les epreuves ministerielles pour assurer l'uniformite de l'evaluation aux fins de la certification

Le Ministere n'assume pas la responsabilite de l'elaboration de tous les instruments de mesure et d'evaluation. Il impose des epreuves pour certains programmes et certains cours en vue d'assurer l'uniformite des modalites et des conditions d'evaluation aux fins de la certification. Par ailleurs, les centres d'education des adultes ont la responsabilite de produire d'autres epreuves. Celles-ci sont elaborees en tenant compte des definitions du domaine d'examen, ce qui assure leur validite sur le plan provincial.

L'evaluation en vue du classement

Reorientation de la pratique du classement

L'evaluation en vue du classement est de nature diagnostique et preventive. Cette operation est necessaire dans la mesure ou il y a rupture de formation dans le secteur des adultes. Cette evaluation contribue a situer correctement les besoins de formation, a prevoir du soutien pedagogique, a planifier les durees de formation et a attribuer equitablement des ressources financieres limitees au regard des besoins de la population. La pratique du classement fait l'objet d'une reorientation majeure dans le contexte de la *Politique gouvernementale d'education des adultes et de formation continue*. Elle convie a l'adoption de pratiques pedagogiques diverses et appropriees a la variete des profils des candidats.

6.2.4 La communication des resultats

Tous les mois, le Ministere assure la delivrance des diplomes d'etudes secondaires (DES). Quatre fois par annee, il remet les releves d'apprentissage a tous les eleves, que ces derniers obtiennent ou non leur DES.

Remplacement du releve des acquis par un releve de competences

Dans le cadre de la *Politique gouvernementale de l'education des adultes et de formation continue*, le Ministere prevoit remplacer l'actuel releve des apprentissages par un releve de competences. Celui-ci fournit des renseignements sur les resultats obtenus a la suite de chaque cours et dans le contexte de la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires. Il rend compte aussi du niveau d'apprentissage atteint au regard des programmes d'etudes. Il facilite donc la poursuite du projet personnel de formation et permet plus d'autonomie a l'adulte en formation continue.

La notation

La notation doit être faite en conformité avec les règles propres à chaque épreuve aux fins de la certification. Les résultats sont ou bien de nature dichotomique (succès/échec) ou bien présentés sous forme de pourcentage. La mention « succès » indique un résultat égal ou supérieur au seuil de réussite qui est établi à 60 p. cent. La mention « échec » correspond à un résultat inférieur au seuil de réussite. En formation générale à l'éducation des adultes, aucune note provenant d'une évaluation locale n'est additionnée à celle obtenue à une épreuve ministérielle. Le rang centile n'est pas non plus utilisé pour comparer la note individuelle à celle d'un groupe.

6.2.5 La reconnaissance des acquis extrascolaires

La reconnaissance des acquis extrascolaires est prioritaire et s'inscrit dans une stratégie globale de mise en œuvre de la formation des adultes. Le défi est de répondre aux exigences d'une formation qui se déroule tout le long de la vie (*Lifelong Learning*) et qui en embrasse tous les aspects (*Lifewide Learning*).

La reconnaissance des acquis extrascolaires est définie comme suit :

> *Principe selon lequel les compétences antérieures formelles, non formelles et informelles d'un adulte méritent d'être valorisées et peuvent être reconnues au regard d'un programme de formation, d'un programme d'études ou d'un référentiel approuvé.*

La passation d'épreuve sans obligation de suivre le cours

La reconnaissance des acquis extrascolaires permet à des adultes de faire reconnaître leurs acquis, peu importe les lieux, les moments et les modalités de leurs apprentissages. Elle porte sur les contenus de formation, les programmes et d'autres référentiels. Elle peut également porter sur des compétences formulées dans des référentiels adoptés par des partenaires québécois en éducation et par des partenaires étrangers. C'est le cas, par exemple, des tests du *General Educational Development Testing Service* et des formations offertes par des partenaires de l'Éducation – le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration – ou d'autres référentiels utilisés par les provinces canadiennes et les États-Unis.

La reconnaissance des acquis extrascolaires peut être nécessaire pour différentes raisons. Outre l'obtention du DES, mentionnons la qualification de la main-d'œuvre, le rapprochement entre le centre d'éducation des adultes et l'entreprise et, finalement, la participation des employeurs à la formation continue.

Rigueur nécessaire dans le contexte de la reconnaissance des acquis extrascolaires

La reconnaissance des acquis extrascolaires exige une grande rigueur. Sur le plan de la pédagogie, elle peut contribuer à l'identification des besoins de formation continue, au rythme de l'adulte. Les démarches et les instruments employés en reconnaissance des acquis extrascolaires doivent être adaptés à la diversité des contextes de formation.

Des instruments et des services

Les instruments disponibles sont nombreux et varies. Voici ceux qui sont mis en application dans le cadre de la *Politique gouvernementale d'education des adultes et de formation continue*.

- Le *Prior Learning Examination*

  Le *Prior Learning Examination* (PLE) est utilise pour l'anglais, langue seconde. Il possede un caractere de synthese et permet de diminuer le nombre de seances d'examen et la duree de la demarche de reconnaissance des acquis extrascolaires.

  Les caracteristiques du Prior Learning Examination *(PLE)*

- Les univers de competences generiques

  Il s'agit d'un referentiel de competences, dans des univers d'activites particulieres aux adultes, et qui est dedie a la reconnaissance des acquis extrascolaires. Les competences de chacun des univers, tirees de l'experience de la vie, font l'objet d'une demarche d'evaluation speciale. L'usage de ce referentiel se generalise progressivement depuis 2002 dans les commissions scolaires. Le recours a ce referentiel permet de cumuler des unites liees aux matieres a option et de les prendre en consideration aux fins de l'obtention du DES.

  L'univers de competences generiques comme referentiel dans le cadre de la reconnaissance des acquis extrascolaires

- Les tests d'equivalence de niveau de scolarite

  La reussite des tests d'equivalence de niveau de scolarite (TENS) mene l'adulte a une attestation de niveau de scolarite (AENS) reconnue pour l'admission a plusieurs champs de la formation professionnelle. Les TENS permettent de prevoir si une personne pourra reussir dans l'un ou l'autre de ces champs. Toutefois, ils ne sont pas adequats dans les champs ou le niveau des competences langagieres necessaire est superieur a celui exige pour reussir des TENS. La liste des champs de formation professionnelle pour lesquels ces tests sont appropries peut etre revisee, au besoin, en tenant compte des consultations du Ministere aupres des commissions scolaires.

  Nombre d'employeurs acceptent, a l'embauche, l'AENS comme equivalent au DES. La reussite des TENS assure que l'adulte possede les savoirs essentiels normalement acquis au cours des etudes secondaires. Il va sans dire que les TENS ne s'appliquent pas aux prealables fixes pour les etudes post-secondaires en vue du diplome d'etudes collegiales (DEC). Ils tendront a disparaitre a mesure que d'autres services gagneront en efficacite.

  L'attestation de niveau de scolarite (AENS) delivree aux adultes

- Les tests du *General Educational Development Testing Service*

  Les tests du *General Educational Development Testing Service* sont la propriete du *American Council on Education* et sont destines aux adultes qui n'ont pas termine leurs etudes secondaires. Ils permettent d'obtenir un diplome qui, aux fins de l'emploi surtout, est l'equivalent du DES. Le GED a bonne reputation en Amerique du Nord. En l'adoptant, le Quebec se dote d'un service adapte a la mobilite des populations adultes.

  Le GED adopte au Quebec pour tenir compte de la mobilite des populations adultes

Ces tests sont disponibles en français, en anglais et en espagnol. Offerts aux États-Unis et dans toutes les provinces canadiennes, ils seront dorénavant disponibles au Québec. Le GED comporte cinq tests qui correspondent approximativement à la 5e secondaire. Il couvre les volets suivants : expression française, interprétation des textes littéraires, sciences humaines, sciences et mathématique. Cependant, nombre de contenus obligatoires des programmes d'études québécois qui mènent au DES ne sont pas couverts par ces tests.

- Le bilan des acquis

Le bilan des acquis, instrument d'accueil et de référence

Le bilan des acquis ne constitue pas en soi un instrument d'évaluation pour la reconnaissance des acquis extrascolaires. Il est un instrument d'accueil et de référence en relation avec la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires. Il permet de procéder à un inventaire méthodique des formations antérieures, ce qui facilite la reconnaissance des acquis extrascolaires. Le projet personnel de formation de chaque adulte n'en est que plus éclairé et plus adapté. Ce bilan détermine des passerelles entre les formations antérieures et les formations désirées. Cet outil de référence facilite, entre autres, l'organisation des formations sur mesure pour répondre à la demande d'achat de formations et de commandites par divers partenaires et ministères.

Chapitre 7 : L'évaluation des apprentissages à la formation professionnelle

7.1 Le contexte historique

Intégration de la formation professionnelle dans les polyvalentes

Après la création du ministère de l'Éducation, survenue en 1963, on assiste à l'établissement des écoles polyvalentes, entraînant ainsi la disparition des écoles de métiers qui avaient jusqu'alors offert ce type de formation. À cette époque, la formation professionnelle des adultes était soumise à un régime pédagogique distinct de celui des jeunes.

L'évaluation des connaissances

Jusqu'aux années 70, les programmes d'études en formation professionnelle étaient axés sur les connaissances. Par conséquent, l'élève était évalué sur l'acquisition des connaissances fixées par le programme. Les résultats étaient présentés par rapport à la performance du groupe et la responsabilité de l'évaluation aux fins de la sanction des études était conjointement assumée par le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires. Les études étaient alors sanctionnées par le même diplôme qu'en formation générale, avec une mention « professionnelle ».

L'évaluation de l'atteinte des objectifs

Au cours des années 70, les programmes de formation formulés par objectifs font leur apparition en formation professionnelle, chez les jeunes et les adultes. L'évaluation porte alors sur l'atteinte des objectifs d'apprentissage inscrits dans le programme d'études.

Chez les jeunes, le Ministère impose un seul examen de type papier-crayon, composé de questions à choix multiples. L'interprétation du résultat obtenu par l'élève se fait d'après une note de passage fixée à 60 p. cent. L'examen ministériel se tient à la fin de la formation et compte pour la moitié des notes donnant droit à un diplôme. L'autre moitié est sous la responsabilité de la commission scolaire.

À l'éducation des adultes, en formation professionnelle, on adopte une évaluation multidimensionnelle. On utilise des critères généraux et spécifiques pour mesurer l'atteinte de chaque objectif et on fixe un seuil de performance. Un verdict, « succès » ou « échec », peut être posé selon divers modes d'évaluation incluant la mesure directe du produit fini ou l'observation directe de la performance.

L'évaluation des compétences

En 1986, le Ministère instaure une réforme en formation professionnelle en remplaçant les programmes formulés par objectifs par des programmes d'études construits par compétences. Ceux-ci mènent à de nouveaux types de diplômes ministériels, soit le diplôme d'études professionnelles (DEP) et l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP). Les jeunes et les adultes ont accès aux mêmes programmes d'études et reçoivent les mêmes diplômes.

Publication du guide general d'evaluation

Pour soutenir l'implantation de la reforme, le Ministere offre au reseau scolaire des rencontres d'information sur les methodes d'evaluation et des sessions d'implantation du nouveau materiel d'evaluation. Il met egalement a leur disposition le *Guide general d'evaluation* et des guides d'elaboration d'epreuves.

La participation active du reseau scolaire a ces activites, jumelee a des investissements en formation et en perfectionnement de la part des enseignants et des etablissements, ont permis le developpement de l'expertise et l'evolution des pratiques en evaluation des apprentissages.

Integration des jeunes et des adultes en formation professionnelle

En l'an 2000, les regimes pedagogiques de la formation professionnelle des jeunes et des adultes sont fusionnes. On cherche a mieux axer la formation sur les besoins en main-d'oeuvre, en tenant compte de la realite des regions, et a inscrire la reconnaissance des acquis dans les parcours de formation.

Contribution du marche du travail et du milieu scolaire

Les partenaires du marche du travail et le milieu scolaire contribuent, avec le ministere de l'Education, a la determination des competences a inscrire dans les programmes d'etudes.

Harmonisation des programmes d'etudes

La plupart des programmes d'etudes de la formation professionnelle sont harmonises, c'est-a-dire que les similitudes et les aspects relatifs a la continuite entre ces programmes d'etudes ont ete identifies dans une perspective de reconnaissance des competences. Une attention particuliere est apportee aux possibilites d'acces a la formation technique a l'ordre d'enseignement collegial.

Une offre de formation diversifiee

L'eleve, jeune ou adulte, peut en effet choisir, parmi plus d'une centaine de programmes menant a un diplome (DEP ou ASP), celui qui lui convient. Les milieux scolaires ont de plus la liberte d'offrir des formations aux adultes et aux employeurs qui ne conduisent pas a un diplome d'Etat. L'attestation de formation professionnelle (AFP), sous la responsabilite de l'etablissement d'enseignement, est reconnue depuis 1995. Les milieux scolaires sont appeles a respecter les valeurs, les orientations et les principes retenus en formation professionnelle et decrits dans la presente Politique.

La formation professionnelle ne fait actuellement l'objet d'aucune reforme puisque celle de 1986 a permis de mettre en place des pratiques d'evaluation conformes a l'approche par competences. Toutefois, compte tenu de la diversite des programmes d'etudes et des effectifs etudiants ainsi que de l'adoption, en 1997, des modifications a la Loi sur l'instruction publique, l'evaluation des competences est soumise a certains changements. La politique gouvernementale traitant de la formation continue remet egalement en question la pratique de l'evaluation en ce qui concerne la reconnaissance des acquis.

Pour repondre a ces besoins et pour informer tous les intervenants dans ces domaines, le Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue du ministere de l'Education fait connaitre dans la presente *Politique d'evaluation des apprentissages* les applications des orientations devant guider l'evaluation des competences dans le domaine de la formation professionnelle.

7.2 Les applications spécifiques des orientations

L'évaluation des apprentissages en formation professionnelle s'appuie sur les valeurs et les orientations présentées en première partie. La pratique de l'évaluation doit, en plus, tenir compte des caractéristiques du secteur. Dans ce contexte, l'application de certaines orientations est précisée dans la section que nous abordons. Les particularités de la sanction des études, de l'instrumentation, de la communication des résultats et de la reconnaissance des acquis sont ensuite présentées.

7.2.1 Les aspects généraux

Une définition de compétence

Les programmes d'études, en formation professionnelle, sont structurés en modules. Chacun décrit un objectif opérationnel visant à développer une compétence définie comme suit : le pouvoir d'agir, de réussir et de progresser, qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés dans divers domaines, perception et attitudes).

Conformité au programme d'études

Pour respecter les valeurs que sont la justice, l'égalité et l'équité et pour être conforme à la quatrième orientation, toutes les compétences décrites dans le programme d'études doivent être évaluées. Pour démontrer qu'il a acquis une compétence, l'élève doit satisfaire aux critères de performance ou de participation déterminés dans le programme d'études, selon les conditions d'évaluation qui y sont précisées.

L'évaluation au service de l'apprentissage

Toutefois, pendant la formation, l'évaluation est au service de l'apprentissage, comme on le précise dans la première orientation. L'enseignant évalue souvent spontanément lorsqu'il suggère des corrections à un élève ou qu'il ajuste son enseignement à une situation particulière. Ces actions, en cours de formation, sont en conformité avec la deuxième orientation et avec l'article 19 de la Loi sur l'instruction publique qui stipule que l'enseignant « a le droit de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés ».

L'évaluation comme aide à l'apprentissage est prévue dans la planification de l'enseignement. Les activités d'évaluation permettent de s'assurer du niveau de développement de la compétence au cours de l'acquisition des apprentissages de base, de même qu'à la phase d'entraînement relatif aux aspects complexes de la compétence; elles permettent également de s'assurer du transfert de la compétence dans un contexte similaire.

L'évaluation des résultats obtenus et des stratégies d'apprentissage

L'enseignant a recours à des instruments d'observation adaptés à l'objectif poursuivi, qui peut être l'évaluation des connaissances pratiques, de la participation de l'élève, du processus utilisé ou du produit obtenu. L'évaluation permet à l'enseignant de porter un jugement sur les résultats obtenus ainsi que sur les stratégies d'apprentissage utilisées par l'élève. L'information recueillie doit être suffisante pour orienter l'enseignant dans ses actions. Il pourrait s'agir de proposer à l'élève des mesures de soutien ou d'enrichissement ou encore d'ajuster ses interventions pédagogiques.

L'evaluation des elements et de l'ensemble de la competence

L'evaluation en cours d'apprentissage est integree a l'acte pedagogique : elle peut survenir a tout moment et porter sur des elements ou sur l'ensemble de la competence. Cette souplesse permet a l'enseignant de verifier des competences, a divers stades d'acquisition, en insistant sur un ou plusieurs elements simples ou complexes.

L'adaptation des modalites et des instruments d'evaluation, tout en maintenant les mêmes exigences

Que ce soit en cours de formation ou dans le cadre de la sanction des etudes, le respect de la troisieme orientation demande, lorsque cela est possible, d'adapter les modalites et les instruments d'evaluation pour tenir compte de la diversite des eleves. Cela suppose de modifier les procedures d'evaluation en fonction du type d'effectif – comme les personnes handicapees – ou du contexte d'evaluation – par exemple en reconnaissance des acquis – tout en maintenant les exigences communes de formation.

Les situations d'evaluation doivent être exemptes de references culturelles qui pourraient causer un prejudice a certains eleves. De plus, en cours de formation, les situations d'apprentissage permettent a l'eleve de se situer dans son environnement social.

Par ailleurs, pour permettre un meilleur acces a la formation professionnelle aux personnes presentant des limitations, le Ministere entend preciser l'application des regles d'exemption et de derogation inscrites dans le *Guide de gestion de la sanction des etudes de la formation generale des adultes et de la formation professionnelle*. Ces regles respecteront toutefois la nature des competences a developper en formation professionnelle et contribueront a preserver la qualite du diplome.

Les pratiques evaluatives qui favorisent le role actif de l'eleve s'inscrivent dans une perspective d'aide a l'apprentissage et refletent bien la cinquieme orientation. Par ces pratiques, l'eleve est amene a percevoir l'evaluation non plus comme venant uniquement de l'enseignant au terme d'un apprentissage, mais bien comme une activite a laquelle il peut prendre part pour apprendre. Elle lui permet de mieux prendre conscience de ce qu'on attend de lui a differents moments de l'apprentissage, de verifier si les strategies d'apprentissage qu'il a adoptees sont efficaces et d'envisager, le cas echeant, d'autres facons de faire. De plus, elle represente pour l'eleve une occasion d'echanges varies avec l'enseignant et avec ses pairs.

On doit donc miser sur l'implication et la responsabilisation de l'eleve par rapport a sa formation. On doit l'informer, des le debut et tout le long de la formation, des resultats et des comportements attendus. L'eleve doit egalement connaitre les criteres qui serviront a porter un jugement sur sa participation ou sur l'acquisition de la competence.

La capacité à s'autocorriger

Dans l'exercice de sa « profession », il sera par ailleurs appelé à porter des jugements sur les résultats de son travail. Viser à développer chez l'élève la capacité à évaluer lui-même son comportement et ses performances et à apporter les ajustements nécessaires est une intention pédagogique reprise dans l'ensemble des programmes d'études en formation professionnelle.

La responsabilité de l'établissement et de l'enseignant

La sixième orientation précise les responsabilités des différents partenaires en éducation. Dans un contexte de collaboration avec des partenaires, par exemple au cours des activités de formation en entreprise ou d'une formation en alternance travail-études, l'enseignant doit recueillir, auprès du répondant en entreprise, de l'information sur le développement des compétences de l'élève afin de fournir aux stagiaires une rétroaction constructive.

Soutien aux enseignants fourni par l'établissement

La responsabilité de l'évaluation pour la reconnaissance d'une compétence revient à l'enseignant. Son jugement doit s'appuyer sur des données validées, fournies par l'entreprise, et sur ses propres observations. Le rôle de l'enseignant en évaluation des apprentissages est donc majeur et essentiel. Il l'exerce pendant la formation, dans ses relations avec des partenaires et au moment de l'évaluation aux fins de la sanction. L'établissement d'enseignement joue également un rôle important puisqu'il est appelé à soutenir les enseignants dans l'appropriation du programme d'études, dans la planification des apprentissages et dans l'application de pratiques évaluatives conformes aux valeurs et aux orientations de la présente Politique.

La qualité de la langue parlée et écrite

La huitième orientation, qui a trait à la langue parlée et écrite, concerne également le secteur de la formation professionnelle. Cette préoccupation est prise en compte dans les programmes d'études. D'une part, les compétences en communication, qui ont leur place dans la majorité des programmes, intègrent divers aspects de la communication et sont autant d'occasions d'accorder de l'importance à la qualité de la langue.

L'utilisation des termes français

D'autre part, dans tous les instruments d'évaluation qu'il produit, le Ministère s'engage à utiliser les termes français reconnus dans le métier ou la profession. Le souci de la qualité de la langue doit aussi se retrouver dans les outils d'évaluation élaborés par les établissements d'enseignement et dans les interventions quotidiennes auprès des élèves.

7.2.2 La sanction des études

Le Ministère précise à la neuvième orientation que l'évaluation des apprentissages qui conduit à la sanction des études doit garantir la valeur sociale des titres officiels.

Des titres qui donnent accès au marché du travail

L'État sanctionne les études secondaires de la formation professionnelle par la délivrance de titres officiels, soit le diplôme d'études professionnelles (DEP) ou l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP). Ces titres donnent accès au marché du travail.

Le Ministere delivre egalement, sur recommandation de l'etablissement d'enseignement, l'attestation de formation professionnelle (AFP) qui mene a l'exercice d'un metier semi-specialise. De plus, les commissions scolaires peuvent concevoir et mettre en œuvre un programme d'etudes de courte duree menant a l'execution de taches specialisees, reliees a un poste de travail. Cette formation conduit a une attestation d'etudes professionnelles (AEP) delivree par la commission scolaire et n'est pas visee par le Regime pedagogique de la formation professionnelle. Ces deux types de programmes sont elabores par competences et les orientations de la presente Politique s'y appliquent.

Chaque competence du programme d'etudes doit etre evaluee

Chaque competence d'un programme d'etudes doit faire l'objet d'une evaluation aux fins de la sanction des etudes. Cette evaluation se fait au moyen d'epreuves ou d'exigences de participation, selon le type d'objectif vise. L'evaluation effectuee pendant la formation pour aider a l'apprentissage ne doit pas servir a determiner le resultat de l'evaluation definitive du cours. Il est toutefois possible d'evaluer plus d'une competence en meme temps, en autant que chacune soit sanctionnee separement.

Des taches significatives et integrant les elements essentiels de la competence

L'evaluation aux fins de la sanction, conformement a la quatrieme orientation, doit donc porter sur toutes les dimensions importantes de la competence. La situation d'evaluation se situe a un niveau de complexite adequat et reflete le plus possible le contexte reel d'une situation de travail. L'evaluation de l'acquisition d'une competence se fait a l'aide de taches significatives qui integrent toutes les dimensions importantes qui la composent.

Le Ministere etablit des equivalences de formation

Par ailleurs, une personne peut se voir reconnaitre une competence sans etre soumise a une evaluation de ses apprentissages lorsqu'elle beneficie d'une reconnaissance d'equivalence. En effet, le Ministere etablit des equivalences entre les competences des programmes d'etudes de formation professionnelle au moment de leur elaboration. Il indique egalement les competences qui pourraient être jugees equivalentes dans un programme de formation professionnelle ou dans un programme de formation technique.

Une personne peut s'inscrire a des epreuves imposees en vue d'obtenir des unites sans avoir suivi le ou les cours correspondants. Il revient toutefois a l'organisme autorise de juger de son degre de preparation et de repondre a une telle demande en tenant compte des exigences pedagogiques et des contraintes organisationnelles.

Les criteres et le seuil de reussite sont predetermines pour chaque competence

L'evaluation aux fins de la sanction d'une competence est criterielle. Le Ministere determine les criteres devant servir a mesurer l'acquisition de chaque competence. Ces criteres visent a s'assurer que les aspects essentiels de la competence sont acquis. Le seuil de reussite est distinct pour chaque epreuve, compte tenu de la complexite de la tache et de l'importance des criteres d'evaluation.

L'évaluation est individuelle

L'évaluation de l'acquisition d'une compétence ne peut se faire en comparant les résultats des élèves entre eux, mais uniquement en jugeant de la conformité de ces résultats aux critères d'évaluation déterminés par le Ministère. L'évaluation de la prestation aux fins de la sanction est toujours individuelle, même si la situation requiert un travail d'équipe.

La notation et l'expression des résultats sont dichotomiques

En formation professionnelle, la notation ainsi que l'expression du résultat de l'évaluation sont dichotomiques. L'élève obtient la mention « succès » ou « échec », selon que le seuil de réussite est atteint ou non.

La mention « échec » peut être attribuée à un élève seulement s'il a été soumis à une évaluation pour la sanction. L'abandon d'un cours ou l'absence à un examen ne peut justifier une telle mention.

L'élève en formation initiale a un droit de reprise après avoir subi un échec à une épreuve de sanction d'une compétence. Pour bénéficier de son droit de reprise, il doit démontrer qu'il a effectué la récupération nécessaire de façon satisfaisante. Le résultat obtenu à la reprise devient le résultat officiel.

Le ministre peut imposer des épreuves

En plus de déterminer les critères d'évaluation de chaque compétence, le Ministère peut imposer des épreuves afin de garantir la valeur sociale des titres qu'il délivre.

DEP, préalable suffisant à l'enseignement collégial

Certains diplômes d'études professionnelles permettent un passage direct à l'enseignement collégial. Les conditions sont toutefois déterminées par le ministre et établies en fonction de la formation acquise à l'enseignement secondaire. Ces programmes sont harmonisés avec des programmes d'études techniques et permettent la continuité de la formation.

7.2.3 L'instrumentation pour l'évaluation des apprentissages

Responsabilité partagée entre l'enseignant, l'établissement et le Ministère

La conception des instruments d'évaluation pour fournir de l'aide en cours d'apprentissage relève des enseignants, conformément à l'article 19 de la Loi sur l'instruction publique. Pour les besoins de la sanction, la responsabilité est partagée entre le ministère de l'Éducation et l'établissement.

Recherche de consensus sur les critères d'évaluation

Le Ministère est d'abord responsable de fixer les critères devant servir à évaluer l'atteinte d'une compétence. Il demande, pour ce faire, la collaboration de spécialistes de la profession, issus de l'enseignement ou du marché du travail. Il s'assure du respect de l'approche par compétences et de la sélection des éléments les plus importants. Le Ministère cherche également à établir un consensus parmi les spécialistes de l'enseignement en invitant un échantillon représentatif de personnes à se prononcer sur le choix des critères retenus.

Pour soutenir la mise en application de ces critères, il propose une situation d'évaluation appropriée à chaque compétence. La situation d'évaluation doit autant que possible placer l'élève dans le contexte qui sera le sien sur le marché du travail.

Des Tableaux de specification *ou des* Tableaux d'analyse et de planification

Les criteres retenus pour la sanction sont ensuite presentes sous forme de tableaux portant sur chaque competence. Il s'agit des *Tableaux de specification* ou des *Tableaux d'analyse et de planification* lorsqu'ils sont accompagnes des elements de planification pedagogique.

Des epreuves ministerielles redigees par des specialistes de l'enseignement

Le souci de bien refleter le contexte de travail doit influer sur les epreuves que le Ministere prepare et impose. La redaction de ces epreuves se fait en collaboration avec des specialistes de l'enseignement. Les mises en situation, selectionnees parmi toutes les situations possibles, doivent amener les eleves a faire appel aux differentes facettes de la competence, c'est-a-dire les connaissances, les savoir-être et les savoir-faire.

Tout comme pour les criteres d'evaluation, le contenu des epreuves est soumis a un groupe representatif d'enseignants invites par le Ministere a se prononcer sur sa qualite. Ce dernier veut, par ce moyen, obtenir l'assurance que le document represente bien l'essentiel de la competence, qu'il est clair et compris de la même façon par tous.

L'etablissement est responsable de la majorite des epreuves

Par ailleurs, dans tous les cas ou le Ministere ne produit pas d'instruments d'evaluation servant a la sanction des etudes, l'etablissement d'enseignement en est responsable. Les valeurs et les orientations decrites dans cette politique, et reconnues par l'ensemble des intervenants en evaluation des apprentissages, servent alors de references pour ces travaux.

7.2.4 La communication des resultats

Un releve produit periodiquement

L'eleve inscrit en formation professionnelle recoit periodiquement du Ministere un releve presentant le resultat obtenu a l'evaluation de tous les modules. Lorsqu'une personne mineure poursuit sa formation generale et sa formation professionnelle en concomitance, ses parents sont en droit de recevoir les bulletins scolaires et autres types de communications prevus a la formation generale des jeunes.

Le releve de competences

Le releve de competences, qui fait mention de toutes les competences du programme d'etudes, est delivre a la personne qui obtient un diplome d'etudes professionnelles ou une attestation de specialisation.

Pour une personne inscrite dans un programme menant a une attestation de formation professionnelle (AFP), le Ministere delivre le Releve de competences–Metiers semi-specialises, aussitôt que l'etablissement scolaire atteste son succes. Ce releve est mis a jour au moment de la transmission d'autres resultats.

Par ailleurs, un releve de competences transmis periodiquement permettrait de temoigner des apprentissages completes. Les eleves qui modifieraient leur parcours de formation ou les adultes qui s'engageraient dans un processus de reconnaissance des acquis beneficieraient alors d'une reconnaissance officielle des competences acquises sans devoir necessairement completer le programme d'etudes.

7.2.5 La reconnaissance des acquis

Le droit à la reconnaissance sociale de ses acquis

Toute personne a le droit à la reconnaissance sociale de ses acquis, sans égard aux lieux, aux circonstances ou aux modes d'apprentissage. Ce sont les apprentissages résultant d'expériences variées qui sont reconnus, et non les expériences elles-mêmes. Il incombe cependant à la personne de faire la preuve de l'acquisition d'une compétence.

La reconnaissance des acquis doit éviter à une personne de suivre une formation qui vise des apprentissages déjà faits. De plus, on ne devrait pas exiger une seconde reconnaissance d'acquis évalués avec rigueur et déjà sanctionnés officiellement. Il appartient donc à l'établissement d'analyser les équivalences de formation et la validité de la sanction. Il est cependant de la responsabilité de la personne requérante de fournir tous les documents nécessaires à la reconnaissance d'une formation déjà acquise.

La reconnaissance des compétences professionnelles doit être accessible à toute la population. L'établissement d'enseignement détermine toutefois, après étude du dossier, s'il convient de soumettre une personne à une évaluation menant à une reconnaissance de ses acquis.

Le programme d'études est le seul référentiel aux fins de délivrance du DEP ou de l'ASP

Le programme d'études en formation professionnelle est le seul référentiel reconnu pour la délivrance d'un DEP ou d'une ASP par le ministère de l'Éducation. Une compétence acquise dans le cadre d'un autre référentiel peut être reconnue pour une certification dans la mesure où elle correspond à une compétence d'un programme d'études. La performance à atteindre pour qu'une compétence soit reconnue est celle requise à l'entrée sur le marché du travail, conformément au programme d'études.

Une évaluation rigoureuse, fiable et souple

L'activité d'évaluation en reconnaissance des acquis doit être faite avec rigueur et être fiable. Le jugement porté sur la maîtrise de la compétence doit être appuyé et justifié et les instruments d'évaluation doivent être de qualité afin de conserver la valeur sociale du diplôme et de respecter les exigences d'équité. Les modalités d'organisation doivent cependant créer des conditions favorables à la prise en compte des principes qui sont à la base de la reconnaissance des acquis. Le réseau scolaire et l'entreprise peuvent devenir des partenaires dans l'organisation de l'évaluation des acquis et dans la reconnaissance des compétences.

L'identification de la formation manquante

La reconnaissance des acquis s'inscrit dans la perspective d'une formation continue. Le processus mène à l'identification de la formation manquante, s'il y a lieu. Il peut s'agir de l'ensemble ou d'une partie d'une compétence. La personne peut, par la suite, compléter sa formation dans un cadre scolaire ou extrascolaire. L'établissement d'enseignement l'assiste dans le choix des méthodes ou des moyens les plus adaptés à sa situation.

Le *Cadre général de la reconnaissance des acquis en formation professionnelle et technique* décrit le concept, l'instrumentation et la démarche menant à la reconnaissance des compétences acquises.

Conclusion

En adoptant sa politique d'evaluation des apprentissages, le ministere de l'Education reconnait l'evaluation comme une composante principale du curriculum de la formation generale des jeunes, de la formation generale des adultes et de la formation professionnelle. La vision ministerielle presentee inscrit l'evaluation au cœur des apprentissages. Elle constitue un levier pour aider l'eleve a apprendre et pour aider l'enseignant a le guider dans sa demarche.

En faisant le choix d'une politique d'evaluation des apprentissages commune aux trois secteurs de formation, le Ministere temoigne clairement de sa vision unifiee en ce domaine. Par ailleurs, les caracteristiques particulieres a chaque secteur de formation sont reconnues.

Comme la responsabilite de l'evaluation des apprentissages est partagee entre le ministere de l'Education et les milieux scolaires qui en sont les principaux acteurs, il est particulierement important que tous collaborent a la mise en place des conditions favorables a la reussite educative de tous les eleves du Quebec, notamment par une exploitation du potentiel que represente l'evaluation des apprentissages.

Éducation Québec

13-4602